

Київський університет імені Бориса Грінченка
Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НОВОСЕЛЕЦЬКА ІРИНА ЕДУАРДІВНА

УДК: 373.2+37.036.5

ДИСЕРТАЦІЯ
РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ
П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

за спеціальністю 012 Дошкільна освіта

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. Е. Новоселецька

Науковий керівник: Беленька Ганна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Новоселецька І.Е. Розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. – Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2021.

Творчість - обов'язкова умова всебічного розвитку людини, що робить життя емоційно насиченим і яскравим. У дитини творча діяльність пробуджує фантазію, вчить мріяти, створювати щось нове і незвичне. Малювання, створення нескладних виробів, складання віршів, історій чи казок, відтворення мелодії – всі ці види діяльності розвивають мислення, естетичний смак та уяву. Основою дитячої творчості є задатки дитини, які розвиваються в здібності під впливом певних умов. Оскільки кожна дитина є творчою, важливе місце під час організації її діяльності займає педагогічний супровід, де завданням педагога є своєчасне виявлення задатків кожної дитини. Наразі актуалізуються питання вдосконалення системи освіти, дитиноцентрованість, безперервність і наступність якої має сприяти загальному розвитку творчої особистості. Без залучення дітей до пізнання мистецтва важко здійснити творчий розвиток особистості. Водночас у дошкільній освіті до 2021 року (до появи нового стандарту дошкільної освіти – БКДО) класичне мистецтво не розглядалось як активний засіб розвитку дитини. Пасивне сприйняття дітьми творів мистецтва, відсутність розвитку емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва не сприяло розвитку творчого потенціалу дітей та, відповідно, розвитку їх творчих здібностей в цілому.

Об'єктом дисертаційного дослідження є художньо-творчий розвиток дітей дошкільного віку. **Предмет** дослідження – методика розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. **Мета** дослідження полягає у розробці та експериментальній перевірці методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва.

У науковій роботі розкрито сутність та зміст базових понять дослідження; проаналізовано літературу з досліджуваної проблеми; охарактеризовано розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя як психолого-педагогічну проблему сучасності; охарактеризовано мистецтво як один з чинників розвитку художньо-творчих здібностей; описано та обґрунтовано особливості сприйняття різних видів мистецтва дітьми п'ятого року життя; охарактеризовано вплив різних видів мистецтва на розвиток особистості в дошкільний період дитинства та пробудження художньо-творчих здібностей; продемонстровано перебіг та результати експериментальної роботи з дітьми п'ятого року життя.

Актуальним сьогодні є питання набуття особистістю мистецької компетентності з раннього віку як умови відкриття горизонтів творчості. Картини, вистави, музичні твори, вірші, хореографічні постанови – всі твори мистецтва справляють на дитину яскраве враження, що активізує психічні процеси: відчуття, сприймання, пам'ять, уяву, мислення.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягає у тому, що вперше теоретично обґрунтовано вплив мистецтва на загальний художньо-творчий розвиток дітей п'ятого року життя; уточнено поняття «художньо-творчі здібності» стосовно дітей дошкільного віку; розроблено критерії та показники розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах; визначено особливості сприйняття дітьми музичного та образотворчого мистецтва та розкрито специфіку їх використання у роботі з дітьми п'ятого року життя; обґрунтовано методику інтегрованого підходу до художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку. Обґрунтовано роль дорослого у процесі залучення дітей до сприйняття творів світового мистецтва; показано як сприймання дітьми п'ятого року життя мистецтва впливає на розвиток їх емоційної сфери, що сприяє гармонізації стосунків з оточуючими і підвищенню якості освіти.

Здійснивши аналіз літератури та охарактеризувавши два поняття: творчі здібності та художні здібності, виділено їх взаємозв'язок та зроблено висновок, що під художньо-творчими здібностями розуміється сукупність певних психофізичних

властивостей людини, які у своїй функціональній єдності забезпечують здатність до певної творчої діяльності (образотворчої, літературної, музичної тощо) засобами створення художніх образів.

Виділені структура, критерії та показники розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя: емоційно-ціннісний критерій – показниками якого є яскравість емоційної реакції на художній твір, наявність асоціативного ряду під час перегляду художнього твору, адекватність та емпатійність сприймання твору мистецтва; когнітивно-комунікативний критерій – наявність пізнавальних інтересів, володіння системою знань відповідних до вікових можливостей дитини, прагнення і вміння поділитись інформацією; адаптивно-творчий критерій – наявність творчого (нестандартного) мислення, творчі прояви набутих знань у різних видах діяльності, прагнення до самовираження у творчій діяльності.

У роботі розглянуто особливості сприйняття творів мистецтва дітьми п'ятого року життя, від яких залежить прояв та розвиток їх художньо-творчих здібностей. Вказано, що розуміння мистецтва дитиною проявляється у виникненні почуття насолоди, яку вона відчуває, сприймаючи прекрасне навколишньої дійсності через твори мистецтва. Процес сприймання дитиною творів мистецтва індивідуальний, як і результат його впливу на дошкільника. Апелюючи до думки дослідників, у роботі зазначено, що складне мистецтво доступне дитячому сприйманню, та призводить до активізації пізнавальної діяльності. На основі узагальнення результатів теоретичного дослідження виділено три особливості сприйняття мистецтва дітьми: емоційність сприйняття творів мистецтва; здатність до наслідування художньої діяльності дорослого; залежність глибини розуміння краси мистецтва від педагогічного супроводу. У дисертації наголошено, що реалії сучасного соціуму потребують використання класичних, складних творів мистецтва в роботі з дітьми задля розвитку творчої особистості.

У роботі зазначено, що ефективним засобом всебічного гармонійного розвитку дошкільників є залучення їх до художньо-творчої діяльності: спостереження за художнім об'єктом, прослуховування творів мистецтва, художньо-творчої імпровізації за твором мистецтва, малювання за твором музичного

мистецтва, творчі ігри та ін. Безпосереднє спілкування дитини з мистецтвом є дієвим інструментом розвитку її художньо-творчих здібностей.

Виділені критерії та їх показники забезпечили проведення педагогічної діагностики, яка дозволила в ході констатувального експерименту з'ясувати стан розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя. Результати педагогічної діагностики засвідчили переважання середнього та низького рівнів розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Через відсутність розвинених когнітивно-комунікативних умінь дошкільники не брали активної участі в обговоренні змісту творів мистецтва, їх знання характеризувались безсистемністю та поверхневістю, а творча діяльність мала наслідувальний характер. Частка дітей, які б демонстрували яскраву емоційну реакцію на твори мистецтва, систему елементарних знань, прагнення до самостійної художньо-творчої діяльності, була незначною.

Аналіз теоретичних джерел та результати констатувального етапу дослідження дозволили розробити методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя, застосування якої можливе як у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, так і у закладах дошкільної освіти. Формувальний етап дослідження проводився на базі Київської дитячої Академії мистецтв імені М. І. Чембержі, апробація методики здійснювалась у ПП «Країна дитинства» в м. Києві, ЗДО «Ізумруд» в м. Кам'янка Черкаської області, та у Дитячій художній школі відділу культури Мелітопольської міської ради Запорізької області.

У науковій роботі зазначено, що експериментальна методика полягає у послідовному використанні творів мистецтва в освітньому процесі з дотриманням загальнодидактичних принципів (зв'язок з навколишньою дійсністю, послідовність навчання, індивідуальний підхід) та принципів художньо-творчого розвитку (мистецька інтеграція, естетичне збагачення, розвиток творчого потенціалу дитини) і включає у себе авторські прийоми розвитку художньо-творчих здібностей, які розроблені у відповідності до вікових особливостей дітей п'ятого року життя. Це такі прийоми як: мігум-звернення, рольове включення, полікінестетичне

сприйняття інформації, емоційне віддзеркалення об'єкту/предмету, резонансне стимулювання. Розроблені прийоми дозволили: зробити доступним сприйняття «високого» мистецтва дітьми п'ятого року життя; збагатити їх емоційний відгук на твори мистецтва; сформувати уміння адекватно оцінювати побачене та почуте; розширити систему знань дітей та покращити їх когнітивно-комунікативні навички; мотивувати перехід дітей п'ятого року життя від відтворювальної до самостійної художньо-творчої діяльності.

В освітньому процесі були використані такі твори мистецтва як:

- Джузеппе Арчімбольдо «Осінь» (1573), Ян Давіде де Хем «Натюрморт з фруктами та омаром» (1643), Жан-Жак Башельє «Ангорська кішка» (1761), Арман Гійомен «Стоги сіна» (1890-1895), Клод Моне «Жеверні навесні» (1899 – 1900), Франц Марк «Синій кінь» (1911), Костянтин Горбатов «Рання весна. Місто на річці» (1916), Пауль Клеє «Замок та сонце» (1928), Іван Марчук «Пейзажі зі снопами» (1960), Марсія Болдуїн «Сніговий зайчик» (2005), Ніно Чакветадзе «З бабусею» (2014), роботи Віри Кавури «Морський захід» (2019), «Шторм. Хвилі» (2019), «Відображення» (2019), «Хвилі у променях заходу» (2019).

- Юкі Мурата «Осінній вальс», Джеймс Ньютон Говард «Переговори з Гнарлаком», Александр Деспла «Дитячі герої», Олександр Бородин «Нюктурн», Петро Чайковський «Пролісок», Ігор Шамо «Веснянка», балет Аарона Копланда «Аппалачська весна», Антоніо Вівальді «Пори року» (Осінь), Клод Дебюссі «Сніг танцює», «Місячне світло», «Класичний звуковий пейзаж для фільму, вип. 34», Джо Хісаісі «Принцеса Мононоке», Микола Лисенко «Соната Фа мінор, II частина», Кароль Шимановський «Мазурка No. 9 in Cі мажор, Op. 7, No. 5».

Для закріплення вражень дітей і з метою розвитку їх художньо-творчих здібностей дошкільникам пропонувались такі види діяльності: дидактичні та творчі ігри («Творча майстерня», «А ти знаєш?», «Ланцюжок характеристик», «Створимо разом», «Актор»); дидактичні вправи («Чарівник», «Митець», «Я відчув»); вільне малювання, малювання за твором музичного мистецтва; прослуховування творів музичного мистецтва.

Відтак, у дисертації зазначено, що після проведення формувального етапу дослідження показники розвитку художньо-творчих здібностей зросли. Переважати стали групи дітей, показники яких мали високий та середній рівень розвитку художньо-творчих здібностей. Так, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей складає 33,4% з образотворчого мистецтва (на противагу 14,8% діагностики констатувального етапу) та 66,8% з музичного мистецтва (47,2% відповідно). Середній рівень по відношенню до констатувального етапу залишився стабільним. Це пояснюється зростанням показників високого рівня та значним зменшення показників низького рівня (3,7% у відповідності до 21,3% з образотворчого мистецтва та 3,7% до 22,3% з музичного мистецтва). Результати контрольного зрізу показали, що: дітям у більшості випадків притаманна яскрава емоційна реакція на твори мистецтва; вони активно та з інтересом включаються в творчий процес; їх знання логічно побудовані та мають системний характер; діти, у переважній більшості, здатні до втілення власних ідей у будь-якій діяльності. Це доводить, що розроблена та впроваджена методика розвитку художньо-творчих здібностей працює, та може бути застосована в освітній діяльності закладів дошкільної освіти та початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Ключові слова: мистецтво, творчість, здібності, художньо-творчі здібності, творча діяльність, діти п'ятого року життя, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади.

Публікації, що підтверджують основні наукові результати дисертації.

Публікація в періодичному науковому виданні іншої держави, яка входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу:

- Новоселецька І. Е. (2020). Діти XXI століття: розвиток засобами музики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (88), Issue: 220, 2020 Feb. p. 35-37. p-ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996. URL: www.seanewdim.com <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VI>

Публікації у виданнях, включених до переліку

наукових фахових видань України з присвоєнням категорії “Б”:

- Новоселецька І. Е. (2018). Інформаційне забезпечення мистецької освіти дітей дошкільного віку. *Освітній простір України*. Наук. журн. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ. 2018. Вип. 13. с. 179-186. ISSN 2409-9244. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2018_13_28

- Новоселецька І. Е. (2017). Актуальність розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових мистецьких навчальних закладах. *Педагогічна теорія і практика: зб. наук. пр.* Київ. КиМУ. Вип. 1(6). с. 392-407. ISSN 2219-438X. URL: [http://asp.kymu.edu.ua/v/01\(6\)/19.pdf](http://asp.kymu.edu.ua/v/01(6)/19.pdf)

Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження:

- Беленька Г. В., Новоселецька І. Е. (2020). Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя: критерії та показники. *Vzdelávanie a spoločnosť V*. Prešovská univerzita v Prešove. Slovakia. С. 20-23. ISBN 978-80-555-2438-2. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova14>

- Новоселецька І. Е. (2019). Роль особистості педагога у процесі мистецької освіти дітей дошкільного віку. *Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 6-8 November. Pp. 21-27. URL: <http://sci-conf.com.ua>.

- Новоселецька І. Е. (2018). Дошкільна освіта: від традицій до інновацій. *Матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, магістрантів та молодих науковців (08-09 листопада 2018 р.)*. Суми : ФОП Цьома С. П. С. 376.

- Новоселецька І. Е. (2017). Вплив мистецтва на розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових мистецьких навчальних закладах. *Київський університет імені Б. Грінченка, Молодий вчений* 3.2 (43.2), березень, Київ, С. 98-101.

- Новоселецька І. Е. (2017). Розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в реаліях євроінтеграційних вимірів, *Київський університет імені Б. Грінченка, Молодий вчений* 10.2 (50.2), жовтень, Київ, С. 60-64.

ANNOTATION

Novoseletska I.E. Artistic and creative abilities development of the fifth year of life children by means of art. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Pedagogy, specialty 012 «Preschool education» branch of knowledge 01 Education (Education / Pedagogy). – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2021.

Creativity is a prerequisite for comprehensive human development, which makes life emotionally rich and vibrant. Children's creative activity awakens the imagination, teaches to dream, to create something new and unusual. Drawing, creating simple items, writing poems, stories or fairy tales, replaying a melody – all these activities develop thinking, aesthetic taste and imagination. The basis of children's creativity are the inclinations that develop their skills under the influence of certain conditions. Since each child is creative, an important place in the organization of its activities is occupied by pedagogical support, where the task of the teacher is timely identification of each child's talents. Nowadays, the issues of improving the education system are topical, the child-centeredness, continuity and continuity of which should contribute to the overall development of creative personality. Without the involvement of children in the cognition of art, it is difficult to carry out creative development of personality. At the same time, until 2021 in preschool education (until the emergence of a new standard of preschool education – BCPE) classical art was not considered as an active means of child development. Children's passive art works perception, the lack of development of emotionally valuable attitude to different types of art did not contribute to the development of children's creative potential and, accordingly, the development of their creative abilities in general.

The Object of the dissertation research is the artistic and creative development of preschool children. **The Subject** of the research is the method of development of artistic and creative abilities of 5th year of life children in primary specialized art educational institutions. **The Purpose** of the study is to elaborate and experimentally test methods for the 5th year of life children's development of artistic and creative abilities by means of art.

The scientific work reveals the essence and content of the basic concepts of research; the literature on the researched problem is analyzed; the development of artistic and creative abilities of children of the 5th year of life as a psychological and pedagogical problem of modernity is characterized; art is characterized as one of the process of development factors of artistic and creative abilities; the perception peculiarities of different kinds of art by 5th year of life children are described and substantiated; the influence of different types of art on the personality development in the preschool period of childhood and the awakening of artistic and creative abilities is characterized; the course and results of experimental work with 5th year of life children are demonstrated.

The issue of artistic competence acquiring from an early age as a condition for opening the horizons of creativity is relevant today. Paintings, performances, musical works, poems, choreographic shows – all works of art make a vivid impression on a child, which activates mental processes: sensation, perception, memory, imagination, thinking.

The scientific novelty and theoretical significance of the research results is that for the first time the influence of art on the 5th year of life children's general artistic and creative development is theoretically substantiated; the concept of «artistic and creative abilities» towards preschool children is specified; criteria and indicators for the artistic and creative abilities development of 5th year of life children in primary specialized art schools is developed; the peculiarities of children's music and fine arts perception of are determined and the specifics of its use in work with 5th year of life children are revealed; the technique of the integrated approach to artistic and creative development of preschool children is substantiated. The role of an adult in the process of involving children in the perception of world art works is substantiated; it is shown how the art perception of 5th year of life children affects the development of their emotional sphere, which contributes to the harmonization of relationship with others and improve the quality of education.

After analyzing the literature and characterizing two concepts: creative abilities and artistic abilities, their relationship is highlighted, and it is concluded that artistic and creative abilities means a set of man's certain psychophysical properties, which in their functional unity provide the ability to certain creative activity (art, literary, musical, etc.) by means of creating artistic images.

The structure, criteria and indicators of development of artistic and creative abilities of 5th year of life children are distinguished: emotional and valuable criterion – indicators of which are the brightness of emotional reaction to an art work, presence of associative series when viewing an art work; cognitive and communicative criterion – the presence of cognitive interests, possession of a knowledge system appropriate to the age capabilities of a child, the desire and ability to share information; adaptive and creative criterion – the presence of creative (non-standard) thinking, creative manifestations of acquired knowledge in various activities, the desire for self-expression in creative activities.

The research considers peculiarities of art works perception by 5th year of life children, on which the manifestation and development of their artistic and creative abilities depend. It is stated that the child's understanding of art is manifested in the emergence of a sense of pleasure, which it feels perceiving the beauty in the surrounding reality through the art works. The process of a child's perception of art works is individual, as is the result of its impact on a preschooler. Appealing to the opinion of researchers, the paper notes that complex art is accessible to children's perception and leads to cognitive activity activation. Based on the generalization of the theoretical research results, three features of children's art perception are identified: emotional perception of art works; ability to imitate the artistic activity of an adult; the dependence of the depth of understanding the beauty of art on pedagogical support. The dissertation emphasizes that the realities of modern society require the use of classical, complex art works in working with children for the development of creative personality.

The paper notes that an effective means of comprehensive balanced development of preschoolers is to involve them in artistic and creative activities: observing an art object, listening to art works, artistic and creative improvisation on a art works, drawing on a music work, creative games, etc. The direct communication of a child with art is an effective tool for the development of its artistic and creative abilities.

The selected criteria and their indicators has provided pedagogical diagnostics, which allowed to determine the state of development of artistic and creative abilities of children of the 5th year of life during the ascertainment experiment. The results of pedagogical diagnostics testified to the predominance of medium and low levels of

children's artistic and creative abilities development. Due to the lack of developed cognitive and communicative skills, preschoolers did not take an active part in discussing the content of art works, their knowledge was characterized by inconsistency and superficiality, and creative activity was imitative. The share of children who would demonstrate a bright emotional reaction to art works, a system of basic knowledge, the desire for independent artistic and creative activity was insignificant.

The analysis of theoretical sources and the results of the ascertaining stage of the research allowed forming a method of developing artistic and creative abilities of 5th year of life children, the application of which is possible both in primary specialized art schools and in ordinary preschool institutions. The formative stage of the research was conducted on the basis of the M.I. Chemberzhi Kyiv Children's Academy of Arts, the approbation of the method was carried out at PE «Crayina Ditinstva» in Kyiv, and at PEI «Ezumrud» in Kamyanka, Cherkasy region, and at the Children's Art School of the Department of Culture of the Melitopol City Council of Zaporizhia region.

The scientific work states that the experimental technique consists in the systematic use of art works in the educational process, in compliance with general didactic principles (connection with the surrounding reality, learning sequence, individual approach) and principles of artistic and creative development (artistic integration, aesthetic enrichment, development of the child's creative potential) and includes author's methods of development of artistic and creative abilities, which are developed in accordance with the age characteristics of the 5th year of life children. These are such techniques as: «mirum» appeal, role inclusion, polycinesthetic perception of information, emotional reflection of the object / subject, resonant stimulation. The developed techniques allowed: making available the perception of «high» art by children of the 5th year of life; enrich their emotional response to art works; forming the ability to adequately evaluate what is seen and heard; expand children's knowledge system and improve their cognitive and communicative skills; motivating the transition of the 5th year of life children from reproductive to independent artistic and creative activity.

In the educational process were used such art works as:

- Giuseppe Arcimboldo «Autumn» (1573), Jan Davidsz de Heem «Still Life with Fruit and Lobster» (1643), Jean-Jacques Bachelier «Angora Cat» (1761), Armand Guillaume «Haystacks» (1890-1895), Claude Monet's «Spring in the Giverny» (1899 - 1900), Franz Mark's «Blue Horse» (1911), Konstantin Gorbato «Early Spring. City on the River» (1916), Paul Klee «Castle and the Sun» (1928), Ivan Marchuk «Landscapes with Sheaves» (1960), Marcia Baldwin «Snow Bunny» (2005), Nino Chakvetadze «With Grandma» (2014), works by Vera Kavura «Sea Sunset» (2019), «Storm. Waves» (2019), «Reflection» (2019), «Waves in Rays of Sunset» (2019).

- Yuki Murata's «Autumn Waltz», James Newton Howard's «Gnarlak Negotiations», Alexander Despla's «Children's Heroes», Alexander Borodin's «Nocturne», Peter Tchaikovsky's «Snowdrop», Igor Shamo's «Freckle», Aaron Copland's ballet «Appalachian Spring», Antonio Vivaldi «Seasons» (Autumn), Claude Debussy «The Snow is Dancing», «Moonlight», «Classic sound design for the film, vol. 34», Joe Hisaishi «Princess Mononoke», Mykola Lysenko «Sonata in F minor, part II», Karol Szymanowski «Mazurka No. 9 in C major, Op. 7, no. 5».

To consolidate children's impressions and in order to develop their artistic abilities, they were offered following activities: didactic and creative games («Creative Workshop», «Do you know?», «Chain of characteristics», «Let's create together», «Actor»); didactic exercises («Magician», «Artist», «I felt»); free drawing, drawing on a musical art work; listening to musical art works.

Therefore, the dissertation states that after the formative stage of research the indicators of artistic and creative abilities development increased. Groups of children whose indicators had high and average level of development of artistic and creative abilities began to prevail. Thus, the high level of artistic and creative abilities development is 33,4% of fine arts (as opposed to 14,8% of the ascertaining stage diagnostics) and 66,8% of musical arts (47,2%, respectively). The average level in relation to the statement stage remained stable. This is due to an increase in high-level indicators and to a significant decrease in low-level indicators (3,7% to 21,3% in fine arts and 3,7% to 22,3% in musical art). The results of the control test showed that: children in most cases are characterized by a bright emotional reaction to art works; they are actively and with

interest involved in the creative process; their knowledge is logically constructed and has a systemic character; children, in the vast majority, are able to implement their own ideas in any activity. This proves that the developed and implemented methodology for the artistic and creative abilities development really works and can be applied in practice of preschool education and primary specialized art schools.

Key words: art, creativity, abilities, artistic and creative abilities, creative activity, 5th year of life children, primary specialized art educational institutions.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	24
1.1 Розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема	24
1.2 Сутність, структура, критерії та показники художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя	46
1.3 Особливості сприйняття різних видів мистецтва дітьми п'ятого року життя	52
Висновки до розділу 1	86
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ	90
2.1 Обґрунтування методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.	90
2.2 Педагогічна діагностика рівнів розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя	97
Висновки до розділу 2	137
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ	140
3.1 Впровадження методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя	140
3.2 Перебіг та результати експериментальної роботи	157
Висновки до розділу 3	170
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	172
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176
ДОДАТКИ	194

ВСТУП

Сучасні процеси реформування освіти спрямовані на пробудження художньо-творчої активності та розвиток творчої особистості, починаючи з дошкільного віку. Наразі актуалізуються проблеми удосконалення системи дошкільної освіти, безперервність і наступність якої має сприяти загальному розвитку творчої особистості.

Науковцями доведено (Д. Богоявленська, В. Волкова, С. Гаврилюк, В. Гальченко, В. Моляко, О. Половіна), що процес формування творчої особистості потребує спеціально підібраних методів, педагогічних технік та умов. Станом на сьогодні ми прослідковуємо, що у теоретичній педагогіці розроблено методики, технології, а також системи роботи, щодо формування емоційно-ціннісного ставлення дітей до творів мистецтва (Е. Белкіна, К. Демчик, О. Половіна, Г. Сухорукова та інші). У цьому аспекті особливої уваги заслуговують діти п'ятого року життя, оскільки є певні напрацювання у цьому напрямі (О. Іваненко, І. Ликова, Е. Торшилова, Л. Шульга) й стосуються вони процесу формування творчої особистості засобами мистецтва. Проте, відсутнє системне дослідження, яке б дало відповідь на питання: які механізми впливу на формування у дітей п'ятого року життя ставлення до творів мистецтва.

Реалізація поставлених завдань здійснюється відповідно до Конвенції про права дитини, Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021, освітніх програм, Концепції та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. Державні вимоги до рівня надання освіти та виховання дітей дошкільного віку окреслено в Базовому компоненті дошкільної освіти. Доцільно зауважити, що вирішенню вище згаданих завдань сприяє розширення закладів освіти різних форм власності, зокрема приватних, поява яких відповідає попиту здобувачів освіти. Високий запит на додаткові освітні послуги стимулює зростання кількості гуртків,

творчих секцій, нових закладів в Україні, які, в свою чергу, дають додаткові можливості дитині дошкільного віку розвивати свої природні задатки, нахили.

Особливе значення в становленні сучасної людини відіграє система додаткової мистецької освіти, де велику роль відведено розвитку творчої особистості. Однією із складових додаткової мистецької освіти є *початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади* – школи естетичного виховання: музична, художня, хореографічна, театральна, хорова, мистецтв та інші. Вони є початковим рівнем спеціальної мистецької освіти, належать до системи позашкільної освіти, засновуються органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування на державній або комунальній формах власності.

Водночас у практиці додаткової мистецької освіти можна виділити ряд протиріч між:

- потребою практики в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку й недостатньою розробленістю даної проблеми в практиці мистецької освіти;
- комплексним характером розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку та відсутністю взаємозв'язку між змістом та формами організації різних видів творчості дітей у практиці організації додаткової мистецької освіти;
- необхідністю врахування особливостей розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах засобами мистецтва та потребою перебудови освітнього процесу в них.

Окремі аспекти вирішення даних суперечностей досліджено в працях з філософії, педагогіки, психології (Б. Ананьєв, М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Ю. Бродський, А. Макаренко, В. Розанов, В. Сластьонін, Б. Теплов, С. Шацький та ін.). Теоретичне підґрунтя розвитку художньо-творчої активності дитини закладено А. Бакушинським, Е. Берном, Д. Богоявленською, М. Лазарєвим, А. Луком, В. Рибалкою, О. Савенковим, О. Семеновим, З. Фрейдом та іншими.

Сутність проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості засобами мистецтва та питання її художньо-творчого розвитку висвітлено у працях

Н. Аніщенко, В. Моляко, Л. Радковської, Н. Назаренко, О. Іваненко, О. Крюкової, С. Прокоф'євої-Акопової, та інших.

Роль мистецтва в естетичному вихованні особистості розкрито в роботах Б. Бриліна, В. Клименко, І. Климук, Л. Побережної, Л. Яковенко, Н. Фоломєєвої, О. Михайличенка, Т. Скорик та ін.

Значущість засобів мистецтва та мистецької діяльності для стимулювання творчої активності особистості розкрито в естетико-мистецтвознавчих дослідженнях (В. Кандинського, Л. Левчука, М. Кагана, М. Киященко, О. Оніщенко, Ю. Борева та інших), дослідженнях з педагогіки мистецтва (Б. Юсова, В. Кудрявцева, Г. Падалки, Г. Шевченко, Е. Белкіної, Л. Масол, Л. Хлебнікової, Н. Миропольської, О. Комаровської, О. Рудницької та інших).

Дослідники О. Олексюк, О. Половіна, Л. Шеремет зосереджують увагу на впливі мистецтва на моральне становлення особистості та формуванні концептуальних засад її духовного розвитку. Н. Бабікіна, С. Степанов, Ю. Кулюткін – на теорії творчого розвитку особистості. Сучасні дослідження розкривають такий феномен як художня інтеграція у галузі мистецької освіти (В. Безруков, В. Химчак, І. Дзержинська, К. Колесін, О. Зуйкова, О. Кузнєцов, О. Щокколова, Т. Казакова, Т. Комарова).

Розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку присвячені роботи І. Білої, О. Дронової, О. Кочерги, Б. Нікітіна, В. Рогозіної, Т. Житнік, Л. Шульги. Проте, мова в них йде про дітей старшого дошкільного віку (6-7 рік життя).

Аналізуючи наукові роботи Д. Ельконіна, Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Запорожця ми переконалися, що дитина середнього дошкільного віку вже має певну базу знань, умінь і навичок, що сприяють її художньо-творчому розвитку як в родині, так і поза її межами.

Прийнято вважати, що найбільш активний розвиток творчого потенціалу особистості припадає на 6-й рік життя, а передумовою цього має стати робота з

дітьми у цьому напрямку п'ятого року життя. За таких умов процес розвитку творчих задатків і здібностей дитини буде досягати кращих результатів.

Існує й альтернативна думка, яка свідчить про те, що художньо-творчий розвиток особистості дитини є найефективнішим до трьох років. Наприклад, автор концепції виховання і навчання дітей раннього віку М. Ібука (2020) у своїй роботі «Після трьох уже пізно», апелюючи до здобутків практики розвитку дитини в ранній період життя, стверджує, що музичні й музично-ритмічні здібності доцільно розвивати з 2-х років. Бо він вважає, що мозок дитини найкраще сприймає та засвоює інформацію саме в цей період життя. А ефективний процес розвитку пам'яті, уваги, мислення, уяви, фантазії та творчості дитини можливий лише в межах першої соціальної групи дитини – її родини. І це пояснюється великою емоційною залежністю малюка від соціального оточення, адже розвиток відбувається лише в умовах, що забезпечують емоційне благополуччя дитини. На противагу малюкам, дитина п'ятого року життя психологічно готова до взаємодії та співпраці з іншими дорослими, які в більшій мірі її залучають до художньо-творчої активності.

Однак проблема розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя через розширення їх кругозору, естетичних потреб у спеціально створеному розвивальному адаптованому середовищі початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу досліджена недостатньо, що і визначило вибір теми роботи: **«Розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва».**

Мета дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва.

Досягненню поставленої мети передують послідовне виконання таких **завдань:**

1. Проаналізувати розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку як психолого-педагогічну проблему.

2. Визначити сутність, структуру, критерії, показники та рівні розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

3. Розкрити специфіку використання засобів мистецтва в роботі з дітьми п'ятого року життя та їх вплив на розвиток творчої особистості.

4. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.

Об'єкт дослідження – художньо-творчий розвиток дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – методика розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять загальні принципи пізнання філософського, педагогічного, психологічного, соціального рівнів, що забезпечують максимальне отримання інформації про зміст, форми, методи й засоби розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя. На філософському рівні визначено загальні наукові положення та висновки про дитячу творчість та її розвиток (І. Біла, А. Маслоу, О. Леонтьєв, Н. Лейтес, Б. Теплов) та положення про художньо-творчі здібності дітей (А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, С. Рубінштейн). Загальнонауковий та теоретичний методологічні рівні дослідження забезпечили інтерференцію й інтеграцію різних теоретичних концепцій до вивчення проблеми: розвитку художньо-творчих здібностей (Е. Боно, О. Семенов, Р. Штернберг), ролі мистецтва у житті дитини та особливостей його сприймання (Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, Є. Фльоріна). На конкретно науковому та технологічному рівні визначено сукупність методів, що дозволили провести експериментальне дослідження (Н. Ветлугіна, Д. Гілфорд, В. Дихта-Кірфф, Т. Житнік, С. Шоломович)

Для вирішення поставлених завдань та задля досягнення мети було застосовано загальнонаукові методи дослідження:

- *теоретичні методи* – аналіз, вивчення та узагальнення філософської, педагогічно-психологічної та культурологічної літератури з метою уточнення понятійного апарату та вивчення теоретичних аспектів проблеми, систематизації й узагальнення отриманих експериментальних даних; визначення критеріїв та показників розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.

- *емпіричні методи* – цілеспрямоване педагогічне спостереження, бесіда, тестові завдання, педагогічний експеримент для встановлення рівнів розвитку художньо-творчих здібностей; практично-творчі завдання (малювання після прослуховування музичних творів, асоціативне малювання); оцінювання продуктів творчості з метою фіксації розвиненості художньо-творчої активності у дошкільників засобами мистецтва; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для перевірки методики розвитку означеної якості;

- *методи математичної статистики* – для визначення статистичної значущості отриманих у ході експерименту результатів

Наукова новизна дослідження:

- *вперше*: визначено сутність, структуру, критерії, показники та рівні розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах; доведено вплив мистецтва на загальний художньо-творчий розвиток дітей п'ятого року життя; визначено особливості сприйняття різних видів мистецтва дітьми п'ятого року життя; розроблено методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва;

- *уточнено* сутність поняття «художньо-творчі здібності» стосовно дітей дошкільного віку;

- *подальшого розвитку* набув інтегративний підхід до художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку.

Практичне значення результатів дослідження полягає в їх достатній готовності до впровадження в освітній процес початкових спеціалізованих

мистецьких навчальних закладів. Практичні здобутки представлено такими напрацюваннями:

- запропоновано зміст та алгоритми проведення дидактичних ігор для дітей п'ятого року життя, таких як: «Ланцюжок характеристик», «Екскурсовод», «Знайди друга»;
- розроблено календарно-тематичне планування щодо застосування експериментальної методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в групах розвитку дітей дошкільного віку Київської дитячої Академії мистецтв імені М. І. Чембержі;
- репрезентовано методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва під час річної педагогічної практики модулю «Позашкільні заклади освіти» студентів 4-го курсу зі спеціальності 012 Дошкільна освіта;
- представлено розробку виховного заходу з теми «Використання картин видатних художників у роботі з дітьми дошкільного віку» для студентів 4-го курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, що впроваджувався в позааудиторній роботі студентів;
- модифіковано робочу програму навчальної дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» Змістовий модуль 6. Викладання курсу «Арт-освіта дітей дошкільного віку» в напрямі розширення уявлень майбутніх педагогів про місце творів класичного й сучасного українського та світового образотворчого мистецтва в розвитку творчої особистості, починаючи з дошкільного віку.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Київської дитячої Академії мистецтв імені М. І. Чембержі (довідка від 09.10.2020 № 060/01/10-07/106), ЗДО «Ізумруд» Кам'янської міської ради Черкаської області (довідка від 21.12.2020 № 04/01-178), ПП «Країна дитинства» м. Київ (довідка від 15.01.2021 № 01), Дитячої художньої школи відділу культури Мелітопольської міської ради Запорізької області (довідка від 21.12. 2020 № 01/04-102).

Особистий внесок здобувача у підготовленій статті у співавторстві з Г. Беленькою «Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя: критерії та показники»: автору належить опис важливості місця творчості у житті дитини чотирирічного віку, означено практичне застосування критеріїв та показників розвитку художньо-творчих здібностей у роботі з дітьми, а також описано методику діагностування дітей за визначеними критеріями розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.

Апробація матеріалів дисертації здійснювалася на науково-практичних конференціях різних рівнів, зокрема: *міжнародних* – «Хортинг – національний бренд України у світі: олімпійська перспектива» (м. Ірпінь, 22-23 березня 2018 року), «Scientific Achievements of Modern Society» (м. Ліверпуль, 6-8 листопада 2019 року), *всукраїнських* – «Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій» (м. Івано-Франківськ, 11-12 жовтня 2018 року), «Дошкільна освіта: від традицій до інновацій» (м. Суми, 8-9 листопада 2018 року), «Ціннісні засади реалізації ідей Нової української школи» (м. Біла Церква, 12 березня 2019 року), «Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків» (м. Київ, 15 травня 2019 року), «НУШ-ФЕСТ» (м. Київ, 16 листопада 2019 року), «Якість професійної підготовки сучасного педагога: український та європейський виміри» (м. Київ, 27 травня 2020 року).

Публікації: Основні положення й результати наукового дослідження відображено у 8 публікаціях, з яких 7 – одноосібні, 1 – у співавторстві: 1 стаття – в періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу, 2 статті – в наукових фахових виданнях України з присвоєнням категорії «Б», 5 статей – в інших наукових та науково-педагогічних виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації — 221 сторінка, з них основного тексту 169 сторінок. Робота містить 15 таблиць та 16 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема сучасності

Дошкільний вік – час активної соціалізації дитини, розвитку спілкування з дорослими та однолітками, пробудження моральних та естетичних почуттів, входження в культуру. Моральні поняття і почуття особистості нерозривні з її емоційністю. Діти безпосередньо і спонтанно виражають свої почуття: вони легко можуть заплакати і швидко заспокоїтися, настрій залежить від обставин, радість не знає меж, горе здається невтішним, страх глибоким, здивування безмежним, а сміх – заразливий. Будь-яка діяльність дитини супроводжується яскравими емоційними проявами, що впливають на її розвиток. Ефективним засобом гармонійного розвитку дошкільників є залучення до творчої діяльності: зображувальної, музичної, театралізованої, художньо-мовної. Ці види дитячої діяльності сприяють збагаченню емоційної сфери дитини, процес і результат несуть радість, викликають захоплення та надають натхнення. Поява яскравих емоцій в дитячому віці, як правило, передують виникненню елементів творчості.

Творчість, у загальному розумінні, – це діяльність людини, що спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо). Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої полягає у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості) (Ананьєв, 2007, с. 380). Крім критерію новизни й оригінальності у визначенні творчості важливу роль відіграє ціннісний (аксіологічний) критерій. Адже ми не можемо відносити до творчої діяльності талановито продумані і здійснені злочини, або нові ідеї й винаходи, які наносять шкоду здоров'ю людини

або призводять до її смерті. Діяльність людини тільки тоді стає творчістю, коли сприяє розвитку особистості, культури, а найголовніше – духовності особистості. Творчість завжди зумовлена принципами істини, добра, краси, їх синтезом – духовністю.

Умовою успіху в творчості є систематична, наполеглива й напружена праця. За цієї умови виникають ті миті творчого піднесення, що називаються *натхненням* і за яких з'являються нові способи розв'язання завдань, нові продуктивні ідеї.

На думку психолога А. Маслоу (1970), творчість – це процес, у якому творче «Я» реалізує себе (с. 493). Дитяча художня творчість є однією з найбільш доступних і дієвих форм естетичного відображення світу дітьми. Вона може проявлятися у виконанні художніх творів, створених майстрами мистецтв, в естетичній, виразній передачі їхнього змісту і настрою; у створенні нової продукції – малюнка, фігурки з пластичного матеріалу, в імпровізації співу чи танцю, у складених казці чи вірші, через які дитина передає свої переживання.

Дитяча творчість – перший етап розвитку творчої діяльності, в якій дитина може проявити своє розуміння та ставлення до світу, що її оточує, а також розкрити внутрішній світ, проявити уяву, фантазію, інтереси, вподобання та здібності. Індивідуальний характер розвитку та прояву психічних процесів забезпечує індивідуальний темп розкриття творчих можливостей дітей. У процесі творчості дитина розвивається інтелектуально й емоційно, визначає своє ставлення до життя і своє місце в ньому, набуває досвіду колективної взаємодії, удосконалює навички роботи з різними інструментами і матеріалами, своє вміння володіти тілом, голосом, мовою і т.п. Чим більша палітра творчих технік у дитини, тим більш різносторонньою і вправною вона стає. Творчо розвинена особистість, ще з дитинства починає логічно мислити, знаходити оригінальні рішення поставлених завдань, висувати гіпотези. Такі діти простіше знаходять своє місце в середовищі ровесників, а батькам і вчителям легше знаходити з ними спільну мову (Виготський, 1986; Кудрявцев, 2006; Семенов, 2017;).

У нашому розумінні дитяча творчість – це спонтанний, неповторний, безпосередній процес відображення вражень від сприйняття довкілля, водночас природне і дивовижне явище взаємопроникнення почуттєвої та інтелектуальної сфери дитини, що відображується в її практичній діяльності. Діти все сприймають інакше, ніж дорослі, й відтворюють сприйняте у власній творчості. Саме дитяча творчість допомагає дорослим побачити і розпізнати, а згодом і розвинути таланти малюка. Багато батьків захоплюються формальним навчанням читання, письма і рахунку та ставлять на друге місце розвиток такої якості особистості як креативність, самостійність, творчість.

Творчість – це обов'язкова умова всебічного розвитку людини, що робить життя багатшим, повнішим, радіснішим. Вона пробуджує в дитини фантазію, вчить мріяти, придумувати щось нове і невідоме. Малювання, створення нескладних виробів, складання віршиків, історій чи казок, наспівування навіяної пісні – все це розвиває кмітливість, спритність, смак та уяву (Житнік, 2016).

Ми погоджуємося з дослідниками, що творчість впливає на розвиток почуттів: дитина відчуває цілу гаму позитивних емоцій – як від процесу діяльності, так і від отриманого результату. Виникає вона на основі задатків дитини, а розвиток її має індивідуальний характер. Саме від своєчасного вияву задатків дитини до того чи іншого виду мистецтва залежить подальший розвиток творчих, художніх та художньо-творчих здібностей дітей.

Обираючи вікові межі для нашого дослідження, ми звернули увагу на дітей п'ятого року життя, оскільки саме в цьому віці задатки та здібності, як правило, ще не мають чіткого окреслення та яскравого прояву. Вони знаходяться в так званому латентному стані (лат. – прихований, невидимий) – такий, що ще не має зовнішніх видимих проявів (Аверинцев, Араб-Оглы, & Ильичев, 2004). Саме в цьому віці професійний підхід педагога та правильно сформоване середовище можуть «підняти на поверхню» творчі здібності дитини. Тому завдання кожного навчального закладу допомогти маленькій особистості знайти свій шлях прояву творчого потенціалу,

який у майбутньому стане хорошим підґрунтям для формування гармонійної, соціально адаптованої дорослої людини.

О. Леонт'єв стверджував, що є така здатність людини як здатність до розвитку. Доцільно розглянути, що включає в себе саме поняття «розвиток». У науковій літературі це поняття має кілька трактувань: 1) незворотна спрямована закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів, у результаті якої виникає їхній новий якісний стан; 2) ступінь свідомості, освіченості, культурності (Аверинцев, Араб-Оглы, & Ильичев, 2004). Процес розвитку дитячої особистості набирає оберту на п'ятому році життя, оскільки здебільшого в цей період дитина, пройшовши вікову кризу, починає широку й активну соціальну адаптацію: виходить за рамки власного комфорту в процесі знайомства з новими соціальними групами (садочок, центри розвитку, арт-школи, школи мистецтв та інше). Водночас вона активно взаємодіє і більш самостійно знайомиться з дидактичними та сюжетно-рольовими іграми, що сприяє розвитку інтелекту, уяви, уваги, фантазії та, як наслідок, художньо-творчих здібностей дитини; ґрунтовніше знайомиться з творами мистецтва та мистецтвом загалом, оскільки разом з батьками починає відвідувати цирк, театри, музеї, виставкові центри. Дитина цього віку здатна чітко формулювати свої думки та бажання, а також вже може надати елементарне пояснення своїх дій, що тільки полегшує процес формування здібностей дошкільника в умовах позашкільного навчання (Кудерміна, Мойсєєва, Казміренко, 2015)

Формуючи творчу особистість, яка зможе гармонійно жити в сучасному соціумі, з дошкільного дитинства потрібно звернути особливу увагу на розвиток її творчих здібностей. Досліджуючи проблему розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя, ми розглядали положення Н. Лейтеса (1984) та Б. Теплова (1985) щодо врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості при формуванні та розвитку її творчих здібностей. Науковці стверджують, що творчість відповідає природним потребам та можливостям дитини, і наполягають на ранньому включенні дітей саме у творчу діяльність, оскільки це сприяє їхньому загальному художньому розвитку.

На думку І. Білої розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку є можливим через поширення та заохочення дітей до різноманітних форм творчої діяльності, серед яких особливу роль відіграють творчі ігри – ігри, які діти придумують самі, відображаючи враження від пізнання навколишнього світу. Підтвердження її думки знаходимо і у роботах Д. Гілфорда, Н. Гросул, О. Дибіної, І. Карабаєвої, В. Клименко, Т. Комарової, Е. Торренса, Е. Боно, які доходять висновків, що ефективним засобом розвитку здібностей дитини є творчі ігри, творчі конструкторські задачі, що спонукають дітей до використання набутих знань і навичок, до пошуку нових способів діяльності. Як першоосновна ними виділяється думка про те, що під час розв'язування творчих завдань у дітей формуються винахідливість, кмітливість, спостережливість, уміння планувати свої дії, шукати найбільш оптимальні рішення. І як наслідок – розвиток конструкторського, творчого мислення дітей. Важливо відмітити, що психологи Е. Торренс та Д. Гілфорд розглядають також питання розвитку творчості педагога і наголошують: перш ніж розвивати творчі здібності дитини педагог має бути сам творчим (Біла, 2014).

Як синтез інтелекту, уяви та дивергентного мислення розглядали творчі здібності Г. Альтшулер та Є. Ільїн (Ильин, 2009). Аналізуючи їх роботи стає очевидним, що головне не розвивати здібності, а створювати мотивацію до творчості і оволодіння технологією творчої праці. Так, основним способом розвитку творчої особистості є її самовдосконалення, а не робота над конкретними задатками і здібностями людини. Але, Є. Ільїн також виокремлює думку, що творчий розвиток може бути розвинений через вирішення нестандартних творчих завдань, що перекликається з думками авторів згаданих нами попередньо.

До питання розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку підходила і Л. Шульга. Ґрунтуючись на дослідженні Л. Шульги робимо висновок, що підґрунтям для розвитку творчих здібностей дошкільника є психологічні особливості дошкільного віку: здатність до емоційної чутливості, уміння «входити» в уявну ситуацію, переживати й емоційно відгукуватися на красу в житті та мистецтві, емоційна щирість, образне мислення, асоціативність, пізнавальна

активність, динамічність і яскравість уяви. Автор вбачає систему роботи з дітьми через розвиток творчих здібностей, природних нахилів дітей через емоції, почуття, через естетичне ставлення до природи, через використання різних методів образотворчого мистецтва, що стимулює прагнення дитини до творчого пошуку (Шульга, 2019). Також важливою для нашого дослідження розвитку художньо-творчих здібностей дітей є думка Д. Гілфорда (1965), який розробив концепцію креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності, в основу якої поклав теорію мультифакторної структури інтелекту. Тут важливо зазначити, що термін «креативність» раніше у літературі використовувався як «творчі здібності», однак пізніше почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (*creativity, creative*) (Спіркін, 1988). У своїй науковій діяльності Д. Гілфорд розглядав конвергентне та дивергентне мислення. На його думку саме дивергентне мислення детермінує креативність. Відповідно до його концепції характеристиками креативності є:

- здатність до виявлення та постановки проблеми;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- здатність до продукування різноманітних ідей (гнучкість);
- здатність нестандартного реагування на подразники (оригінальність);
- здатність до вдосконалення об'єкта;
- здатність вирішувати проблеми.

З точки зору американського психолога, Р. Штернберга (Стернберга), процес творчості можливий за наявності трьох інтелектуальних здібностей:

1. Синтетичної – бачити проблеми з нового боку, використовуючи нешаблонне мислення.
2. Аналітичної – вміння оцінювати перспективність нової ідеї.
3. Практично-контекстуальної – вміння переконувати інших у цінності ідеї (Стернберг та Григоренко, 2004).

Згідно з концепцією Р. Штернберга, для творчості необхідна наявність шести специфічних взаємопов'язаних джерел: інтелектуальні здібності, знання, відповідні стилі мислення, особисті характеристики, мотивація та відповідне середовище.

Дошкільний вік, в цілому, є періодом бурхливого накопичення дитиною досвіду, знань, необхідних для творчої діяльності. Виникнення задуму дошкільника потребує попередніх яскравих вражень, певних уявлень, джерелом яких є різноманітний предметний та природний світ, соціальні явища, література, різні види діяльності. Тому важливо наповнювати життя дітей враженнями, створювати умови для більш глибокого засвоєння ними знань про оточуючий світ, формувати вміння бачити характерні особливості предметів та явищ, розвивати спостережливість, допитливість, пізнавальну активність дошкільників, що являються тим ґрунтом, на якому формуються творчі здібності (Біла, 2014).

Тож для швидшого та якіснішого розвитку дитячої творчості (як процесу прояву індивідуальних потенційних можливостей) потрібно звернути увагу на прояв художньо-творчих здібностей дитини.

Зупинимося на детальному розгляді ключового поняття «здібності». Так, «Український педагогічний словник» трактує це поняття як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 135). Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю, у тому, настільки індивід за всіх інших умов швидко й ґрунтовно, легко й твердо освоює способи організації та здійснення певного виду діяльності. У тлумачних словниках терміни «здібний», «обдарований», «талановитий» вживаються як синоніми і описують рівень прояву здібностей (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2004).

Здібності, в широкому філософському розумінні, – психічні якості індивіда, що регулюють його поведінку та служать умовою його життєдіяльності. Потенціальна здібність представлена організацією морфологічних структур, пристосованих для виконання певної діяльності. Найбільш загальна людська здібність – чуттєвість (Запорожець, 1960). Це має бути враховано при вивченні

особливостей та побудові будь-якого процесу навчання й виховання. Чітко спланований індивідуальний підхід до дитини п'ятого року життя дасть можливість швидкого прояву здібності до певного виду діяльності чи нахилу до одного з видів мистецтва.

Також поняття здібність (з точки зору психології) можна трактувати як синтез властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності й забезпечує високі досягнення у ній (Ковальов, 1981). С. Рубінштейн (1997) стверджував, що здібності – це складна синтетична особливість особистості, що визначає її придатність до діяльності. Якісний рівень розвитку здібностей описується поняттям «талант», що трактується як сукупність здібностей, що дозволяють отримати оригінальний, досконалий і суспільно значущий продукт діяльності; поняттям «геніальність», під яким розуміють здатність здійснювати принципові зрушення в тій чи іншій сфері творчості в тій чи іншій сфері творчості (Матяшкин, 1993; Моляко, 2002).

Здібності, як індивідуально-типологічні особливості, не являються вродженими. Вони розвиваються в процесі творчої діяльності, яка виникає на задатках творчого потенціалу та зацікавленості дитини. Вродженими можуть бути анатомо-фізіологічні особливості або задатки особистості, що лежать в основі здібностей. Здібності дитини не виявляються, а виникають і формуються під час ефективного розвитку її задатків.

У процесі розвитку творчих здібностей велику роль відіграє поведінка дорослого як зразок до наслідування дитиною. Наявність зразка творчої поведінки значимого дорослого, важливість для дитини прикладів наслідування підкреслював Р. Штернберг: «Творчі здібності розвиваються не тоді, коли педагог або батьки говорять дітям про необхідність їх розвитку, а тоді, коли дорослі показують їм, як треба робити» (Ожиганова, 2001, с. 75). На основі аналізу теоретичних джерел можна стверджувати, що *творчі здібності* розуміються як прояв уміння створювати предмети матеріальної і духовної культури, продукувати нові ідеї, відкриття і твори,

словом – індивідуальна творчість у різних галузях людської діяльності (Мерлін, 1990).

Як бачимо, поняття творчих здібностей тісно межує з поняттям творчості. На нашу думку це є можливим уже лише через те, що процес прояву творчих здібностей має ті самі наслідки, що і процес творчої діяльності – це виникнення чогось нового, небаченого раніше. Творчість завжди розглядалась людством як елемент духовної діяльності, а от у педагогічному розумінні – це процес цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів та переконань. Саме тому розвиток художньо-творчого ставлення до світу перетворює окремі психічні властивості дитини в художньо-творчі здібності. (Дихта-Кірф, 2018; Половіна, 2007)

Заслуговує на увагу в контексті нашого дослідження уточнення поняття формування художніх здібностей. Поняття «художні здібності» – складне й багатогранне. Це особлива обдарованість до художньої творчості в межах того чи іншого мистецтва. В. Кузьменко (1996) стверджує, що художня здібність виявляється у схильності, потребі, здатності до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності.

Художні здібності – це здатність не тільки до естетичного сприйняття, переживання й оцінювання творів мистецтва, а і здатність до створення художньої цінності (Неменський, 2009, с. 190). На відміну від естетичних здібностей, якими володіє людина, художня здібність – особлива обдарованість, що виражається у прихильності, потребі й можливості до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності в тому чи іншому виді мистецтва.

За твердженням Т. Комарової (2010), найважливішим фактором формування у дітей художніх здібностей є ставлення до художньої діяльності. Для того, щоб з'явилося бажання займатися художньою діяльністю, і як наслідок розвивати художні здібності, необхідно створити для дитини творчий настрій. Правильно облаштована кімната, доречно підібраний матеріал, з яким працюватиме дитина,

оформлення робочого місця – все це неабияк збуджує дитячу уяву і викликає бажання проявити свої уміння в обраній художній діяльності.

Здійснивши аналіз літератури та висвітливши поняття: творчі здібності та художні здібності, можна з впевненістю виділити їх взаємозв'язок. Умовою, що об'єднує процес розвитку творчих і художніх здібностей, є обов'язкове перебування дитини дошкільного віку в художньо-творчому середовищі: гармонійному й естетично оформленому та творчо налаштованому товаристві дітей та дорослих, будь-то початкові мистецькі навчальні заклади, чи просто перша соціальна група дитини – її сім'я. Життя малюка, що супроводжується музикою, картинами чи картинками, театральними виставами, будь-якою іншою творчою діяльністю, що відповідає його віковим можливостям, спричиняє розвиток як творчих, так і художніх здібностей. Поєднання розвитку цих двох видів здібностей сприяє виникненню дитячої творчої діяльності, та, як наслідок, розвитку дитячої творчості. У процесі творчості дитина проявляє набуті навички й уміння, в яких можна прослідкувати поєднання творчих та художніх здібностей та побачити їх практичне застосування (Іваненко, 2013; Теплов, 1985).

Не зважаючи на близькість цих двох понять, науковці чітко розділяють їх, і ми погоджуємось з таким баченням, оскільки теж виділяємо відмінність творчих здібностей від художніх. Спираючись на визначення понять творчих і художніх здібностей, можна чітко стверджувати, що головною відмінністю творчих здібностей є створення нових ідей та бачення виходу з проблемної ситуації, де художні здібності, в свою чергу, є передумовою створення нової художньої, культурної цінності.

Художньо-творчі здібності (здібності до художньої творчості, творчі художні здібності, образотворчі здібності) визначаються більшістю науковців як сукупність (ансамбль) множини певних психофізичних властивостей людини, які у своїй функціональній єдності забезпечують здатність до певної творчої діяльності (образотворчої, літературної, музичної тощо) засобами художніх образів (В. Андрєєв, Н. Лейтес, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, А. Савенков та ін.).

А. Мелік-Пашаєв (1981) виділяє три рівні (компоненти) творчих художніх здібностей:

1. Емоційно-ціннісний компонент – емоційно-ціннісне ставлення особистості до світу (цілісне художньо-чуттєве сприймання, художня спостережливість, емоційна вразливість, увага до внутрішнього світу інших, здатність до співпереживання).

2. Креативний компонент – здібності до створення образів (творча уява, художньо-образне та асоціативне мислення).

3. Спеціальний компонент – якості, що сприяють оволодінню засобами певного виду мистецтва (музичного, образотворчого, літературного).

Розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя є одним із завдань художньо виховання дошкільників (Беленька та ін., 2016). Підтвердженням цього є трактування поняття художнього виховання в «Українському педагогічному словнику». Художнє виховання – формування засобами мистецтва естетичного сприймання, розвиток художньо-творчих здібностей людини у різноманітних галузях мистецтва, потреби вносити у життя прекрасне. Має на меті, насамперед, розвиток інтересу до мистецтва, формування в людини вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори мистецтва, естетичної свідомості (смаків, поглядів, потреб) тощо (Гончаренко, 1997).

Маючи досвід роботи з дітьми дошкільного віку, можемо з впевненістю сказати, що схильності дітей до певного виду діяльності можуть виявлятися вже в ранньому дитинстві. Разом з тим, спостереження підтверджують, що неможливо заздалегідь передбачити майбутнє творчої людини, тобто якою вона буде в очах сучасників та нащадків, – «новатором» чи «адаптером», просто талановитою чи геніальною, проте можливо закласти основу. Прикладом такого твердження є добре відомий людству автор загальної та спеціальної теорії відносності – А. Ейнштейн. У дитинстві та юнацтві його не вважали здібним до математики, а сам він мріяв стати художником. Нездібним до малювання в юнацтві вважали В. ван Гога (Дмитрієва,

1975). Ці приклади засвідчують потребу в обережному ставленні до оцінювання художньо-творчих здібностей дітей за результатами виконання навчальних завдань.

Беручи до уваги вище описані факти варто зазначити, що ціль сучасної освіти – не розвиток музикантів, художників, акторів чи поетів, а розвиток людини, здатної до творчої, креативної діяльності. У цьому процесі мистецтво є потужним засобом впливу на розвиток творчого потенціалу дитини. Це поштовх до нестандартного, того, що стане інструментом вирішення поставлених завдань. За дослідженнями видатних психологів ХХ століття (Л. Виготського, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, Ж. Піаже) та дослідженнями сучасників (С. Максименка, Л. Обухової, С. Степанова, Л. Терлецької) дошкільний вік – сприятливий період для розвитку творчих нахилів особистості, їхнього прояву у сферах пізнання та художньої діяльності. Згадані науковці довели, що у дітей цього віку більшість психічних процесів, зокрема, пам'ять, мислення, сприймання, уява, почуття, перебувають на стадії становлення, зміни, розвитку – вони надзвичайно рухливі, нестійкі, мінливі, суперечливі (Ельконін, 1960; Виготський, 1984; Піаже 1994; Степанов, 2004; Терлецька, 2005; Максименко, 2006).

Зауважимо, що проблема розвитку художньо-творчих здібностей особистості в дошкільний період не нова, вона існувала й раніше. Звертаючись до історії освіти можна чітко прослідкувати, що творчість була предметом уваги професійної педагогічної спільноти.

Паралельно питання розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку було предметом дослідження колег інших країн, зокрема Німеччини, Франції, Японії.

Естетичне виховання – домінанта в освітньому процесі загалом, а не лише в додатковій мистецькій освіті Японії. Дітей змалку привчають милуватись явищами природи: першим снігом, рясним дощем, цвітінням квітів, буянням зелені дерев тощо. Так, С. Судзукі – відомий японський скрипач, музикант та педагог, розробив програму для дітей раннього і дошкільного віку, яка включає в себе музичні твори Ж. Бізе, І. Гайдна, В. Моцарта та П. Чайковського. Метод С. Судзукі базується на

принципі, що всі діти мають здібності і вони можуть бути розвинені й вивищені за рахунок сприятливого навколишнього середовища. С. Судзукі впевнений, що кожна дитина може навчитися грі на музичному інструменті (або навчитися чогось іншого) подібно до того, як вона навчається рідної мови. Метод С. Судзукі називається «метод рідної мови», а вся система дитячого розвитку за методом С. Судзукі - «Виховання талантів». Звернемо увагу на особливості методики С. Судзукі, що має наступні акценти:

1. ранній початок ознайомлення дітей з мистецтвом (2-2,5 роки);
2. залучення батьків до занять музикою, вияв їхньої любові до дитини через спільну діяльність;
3. активне прослуховування музичних творів як в живому виконанні, так і у записі;
4. допотопне навчання дітей музиці;
5. сприятливе соціальне середовище;
6. єдиний репертуар, що використовується в школах С. Судзукі по всьому світі;
7. покроковий підхід до гри на музичному інструменті;
8. систематичне повторення вивченого;
10. розвиток пам'яті дитини засобами мистецтва.

На думку С. Судзукі, всі ці речі працюють при навчанні грі на музичному інструменті. Цей підхід працює також під час навчання математиці, мистецтва і поезії. По суті, він є універсальним. Хоча багато учнів С. Судзукі зробили успішну кар'єру в музиці, а система дитячого розвитку за методом С. Судзукі отримала назву «Виховання талантів», професор не ставив собі за мету виростити геніїв. «Виховання талантів» не варто розуміти як «навчання для обдарованих». Аналізуючи його праці та ставлення до ролі мистецтва у житті людини, ми прослідковуємо головну мету освітньої системи – зробити з дитини не музиканта, а добру, шляхетну людину. Підтвердження цього знаходимо у автора вище зазначеної методики: «Я всього лише хочу виховати хороших громадян. Якщо дитина з

моменту свого народження слухає хорошу музику і вчиться грати сама, в ній розвиваються глибокі почуття, дисципліна і витривалість. Вона набуває добре серце. Якщо вся нація спільно візьметься за виховання дітей, то, можливо, вдасться уникнути війни» (Судзуки, 2005). Погоджуючись з вищезазначеним, можемо підсумувати, що слухаючи «велику» музику дитина накопичує музичний досвід і починає сприймати через неї світ. Вибір музики прямо впливає на світобачення дитини, та становлення її особистісних якостей.

Досвід автора методики з Японії М. Ібуки теж підкреслює важливість гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. В своїй роботі «Після трьох вже пізно» він доводить важливість виховання та навчання дитини саме в період до трьох років, сензитивний період запам'ятовування та поглинання знань з величезною швидкістю, що в подальшому розвитку особистості лише набуває цілеспрямованого та захоплювального настрою на позитивні результати. М. Ібука (2020) переконував: «Дослідження фізіології мозку, з одного боку, і дитячої психології, з іншого, виявили, що ключ до розвитку розумових здібностей дитини – це його особистий досвід пізнання в перші три роки життя, тобто у період розвитку мозкових клітин. Жодна дитина не народжується генієм, і жодна – дурнем. Все залежить від стимуляції та ступеня розвитку головного мозку у вирішальні роки життя дитини». Ми послуговуємось у дослідженні слушною думкою автора про зміну способу навчання дитини щодо збільшення емоційного компоненту в процесі такого навчання. Тобто отримання задоволення не тільки від кінцевого результату, а й від перебігу процесу є основою цільового направлення художньо-продуктивної діяльності дитини у освітньому процесі, що спричинює задоволення від самого навчання.

Цікавими у контексті даного дослідження є наукові розвідки мистецтвознавця Ф. Барб Галль. Французька дослідниця акцентує увагу на тому, як правильно обговорювати з дітьми твори мистецтва, як зацікавити дитину до відвідування музеїв, як ознайомити з діяльністю конкретних митців й взагалі, як отримувати задоволення від спілкування з дитиною в заданому напрямку. Заохочення дітей

дошкільного віку до знайомства з творами мистецтва спричиняє не лише розвиток творчої особистості, а й формує інтелект, розвиває мислення, увагу, аналітичні здібності дитини, сприяє наслідуванню дій дорослого, виникає спільна діяльність (Барб Галль, 2016). Тут доречно згадати Ж. Піаже (1963), який підкреслював роль наслідування у розвитку інтелектуальних здібностей: наслідування дорослого виступає особливою формою мотивації, що не пов'язана із задоволенням органічних потреб, а є джерелом ініціативи, розвитку не лише інтелекту, а й творчих здібностей.

Вирішенню завдання розвитку художньо-творчих здібностей допомагає правильна оцінка дорослим результатів дитячої діяльності. Не викликає сумніву той факт, що загальний процес розвитку цивілізації залежить від творчих й обдарованих людей. Обдарованість характеризується сукупністю індивідуальних рис, які допомагають людині досягти значних успіхів у певній діяльності. Основою для розквіту творчості та обдарованості є саме діяльність, в якій проявляються здібності. Розвиток особистості найбільш ефективний тоді, коли спостерігається гармонійне поєднання внутрішніх задатків, мотивів певної діяльності та зовнішнього середовища. Причинно-наслідкове спілкування дитини з навколишнім середовищем постійно впливає на формування дитини. Тому дуже важливо вірити в її здібності, створювати сприятливу атмосферу для їх розквіту. Важливо, щоб останнє було створене не лише батьками дітей та ЗДО, а й системою освіти України в цілому. Тут за приклад може слугувати досвід прогресивних країн світу, де питання розвитку творчої особистості, починаючи з дошкільного віку, та методика роботи за цим напрямом, актуальною лишається і дотепер. На сьогодні ми спостерігаємо, як сучасні процеси реформування освіти України спрямовані на пробудження художньо-творчої активності та розвиток творчої особистості, починаючи з дошкільного віку (Закон України про освіту, 2017), (Закон України про дошкільну освіту, 2001).

Внеском в українську систему освіти є дослідження О. Семенова, який провів порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду формування творчої

особистості дитини в закладах неформальної освіти. В його науковій роботі зазначено, що завдання додаткових мистецьких навчальних закладів Німеччини, чий освітні методи базуються на сімейному та релігійному вихованні дітей, це – профілактика негативних явищ у дитячому середовищі, організація вільного часу дітей. Але насичена освітня програма цієї країни спричинила дискусію про подальший розвиток неформальної освіти в Німеччині. Школи країни тісно співпрацюють з неформальними освітніми установами, пропонують великий перелік різноманітної діяльності, що спрямована на здобуття життєвого досвіду, набуття нових умінь, знань та навичок потрібних для життя в соціумі (Семенов, 2017).

Також, під час аналізу системи освіти у Франції увагу привернула дисертаційна робота Л. Зязюн, де розглядається проблема артистичного виховання особистості в традиційній французькій системі освіти, зокрема, і в контексті порівняльної педагогіки. Авторка вбачає залежність ефективності артистичного виховання в материнській, початковій школах, колежах та ліцеях Франції від оптимального врахування загальних тенденцій теорії і практики професійного розвитку особистості. Л. Зязюн демонструє необхідність використання мистецьких надбань у освітньому процесі для розвитку почуттів, інтелекту, мислення, волі, уяви, підсвідомості без яких, на думку французів, професійна діяльність як творчість немислима (Зязюн, 2003, с.4).

Не дивлячись на те, що в основі вище зазначеного дослідження діти шкільного віку та вищої школи Л. Зязюн охоплює і дошкільний період, говорячи про «материнську школу». Важливо звернути увагу, що дані «материнські школи» у Франції працюють в більшості випадків при початкових школах, а також не є обов'язковими, надто є безкоштовними. Відомо, що дані заклади переповнені, і долучення до них є можливим за наявності вільного місця. Відповідно, актуальності набирають приватні дитячі садочки та заклади розвитку для дітей дошкільного віку. У будь-якому випадку щотижня кожна дитина з 3-х до 17-и років за розкладом три години опановує програми з мистецьких дисциплін і ще три години – з фізичного виховання та спорту. Оскільки система освіти Франції досить складна,

прослідкувати її можна на схематичній моделі, де автор дослідження демонструє 5 рівнів мистецької освіти (рис.1.1) (Зязюн, 2003, с.14).

Аналізуючи науковий доробок Л. Зязюн можемо говорити, що освітня галузь «Мистецтво» у Франції стала невід’ємним компонентом дошкільної, шкільної освіти та виховання як важливий фактор духовного збагачення підростаючого покоління. Цьому активно сприяє країна у процесі підготовки педагогічних працівників, та самі громадяни, що підтримують стратегію розвитку французької освіти. Підтвердження знаходимо і в роботі С. Дудко, Л. Козак, Л. Орлової (Дудко, 2014; Козак, 2017; Орлова, 2011), які також відмічають особливість побудови програми, де передбачені години читання казок і години, присвячені ручній праці (малювання, ліплення, випічка, виготовлення іграшок)

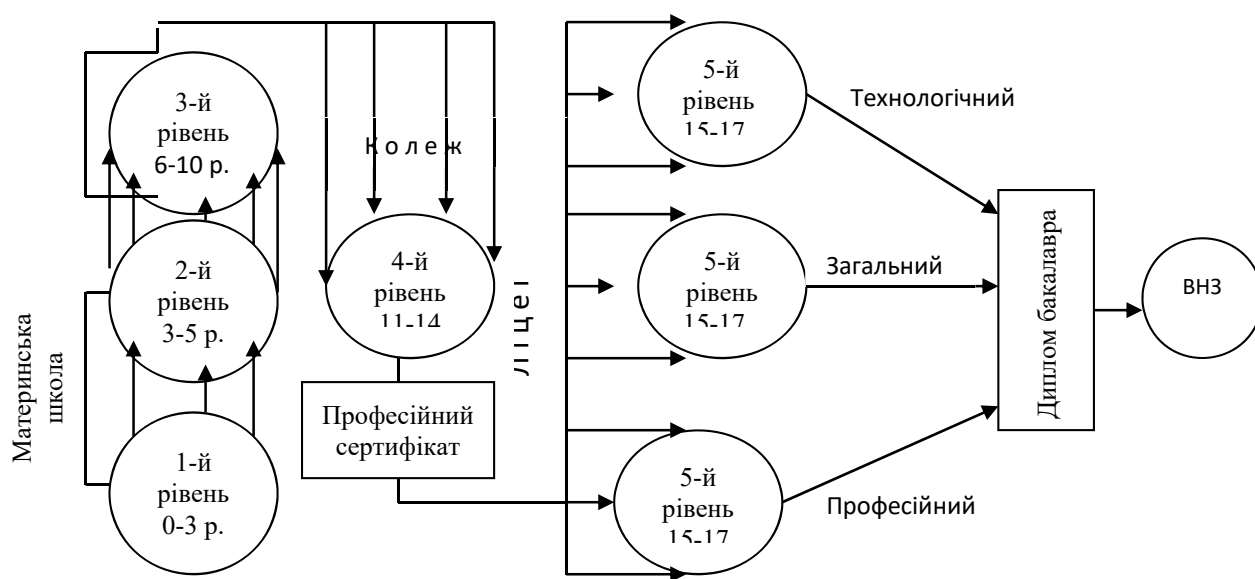


Рис. 1.1 Схема системної моделі артистичного виховання особистості засобами мистецтва в школах, колежах і ліцеях Франції

Теоретично приміряючи досвід Франції до нашої країни, спостерігаємо деяку подібність у системі освіти України в питанні дотримання наступності дошкільної та початкової освіти. Колектив українських педагогів-практиків, психологів, фахівців дошкільної та початкової освіти, науковців створили освітню програму «Дитина», яка відповідає усім європейським педагогічним догмам. Наявність у

програмі розділу «Дитина у світі культури», пріоритетна мета якого – отримання задоволення дітьми, – говорить про розширення місця мистецтва в освітньому процесі дітей дошкільного віку. Оскільки цей процес мистецької освіченості за Європейськими стандартами для нашої країни тільки розпочався з початком реформи системи освіти то і результати ми отримаємо поступово.

Повертаючись до порівняння, важливо відзначити, що в Україні також набирають актуальності приватні дитячі садочки, дитячі клуби, групи розвитку, які працюють за кошт батьків. Виклики сучасності є такі, що затребуваність на додаткові освітні послуги невпинно зростає. На противагу батькам, що активно долучають своїх дітей до занять загальноосвітнього циклу з'являються ті, кого цікавить інший підхід до розвитку особистості. Вважаємо, що особливе значення в становленні сучасної особистості відіграє система додаткової мистецької освіти, в якій велика роль відводиться розвитку творчості. Однією з складових додаткової мистецької освіти є *початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади* – школи естетичного виховання: музичні, художні, хореографічні, театральні, хорові, мистецтв та інші (*Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад, 2001*). Вони є початковою ланкою спеціальної мистецької освіти, належать до системи позашкільної освіти, засновуються органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування на державній або комунальній формах власності. Відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту» (2000 зі змінами) поняття «початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школа естетичного виховання)» в усіх відмінках і числах замінено на «мистецька школа» згідно із Законом № 2145-VIII від 05.09.2017.

У практиці організації й функціонування додаткової мистецької освіти можна виділити ряд протиріч між:

- потребою практики в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку і недостатньою розробленістю даної проблеми в методиці мистецької освіти;
- комплексним характером розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку та відсутністю взаємозв'язку між змістом та формами організації різних видів

художньо-творчої діяльності дітей у практиці організації додаткової мистецької освіти;

- необхідністю врахування особливостей розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах засобами мистецтва та реаліями побудови освітнього процесу в них.

Вирішувати наведені вище протиріччя покликана оновлена нормативно-правова база України в галузі освіти. Наразі відбуваються непрості трансформації в українському суспільстві, що стимулюють процес становлення дитячої особистості як суб'єкта, який в подальшій діяльності буде компетентний у перетворенні матеріального світу, суспільства та самого себе. Глобалізація та інформатизація суспільства наполегливо диктує зміни в процесі людської діяльності. Безкінечний потік інформації, нові відкриття в області фізики, хімії, біології, в технологічних науках з'являються щодня, і досягти людині всі ноу-хау цього світу стає все складніше (на відміну від швидкості модернізації суспільства). Людство змушене корегувати свою діяльність, з'являються нові професії. І, на сьогодні, завдання освіченої, обізнаної і професійно підготовленої людини – уміло варіювати своїми вміннями, обирати до розгляду та використання в подальшому ту інформацію, яка буде потрібна для вирішення конкретних завдань в обраній галузі діяльності.

Вищеокреслене є прикладом того, що світ не викидає з поля зору питання розвитку художньо-творчих здібностей особистості дитини і працює над розвитком її творчого потенціалу. Країни, де головною цінністю є людське життя та самореалізація кожного громадянина, приділяють в освітньому процесі й повсякденному житті значну кількість часу на мистецтво і розвиток творчих здібностей особистості. Освітнім завданням кожної з таких країн є формування соціально адаптованої, гармонійно розвиненої та впевненої в собі особистості. Звичайно, діти в освітніх закладах вивчають загально прийняті дисципліни, такі як математика, грамота, історія, фізика та хімія, але водночас чи паралельно опановують і мистецькі дисципліни, беруть участь у різних видах творчої

діяльності. Знання з основ класичних, насамперед точних наук, не допомагають при знайомстві з новими людьми, не сприяють адаптації дитини в новому навчальному закладі, не навчають гендерної поваги та рівності, а головне, вони аж ніяк не вказують шлях до самореалізації та застосування індивідуальних здібностей і можливостей дитини в широкому соціальному світі. Лише впевненість у власних можливостях та добре розвинуті задатки й здібності роблять з індивідуальності особистість. Людина, яка зможе творчо застосувати власні уміння в будь-якому виді діяльності, яка, посилаючись на власні здібності, знаходить вихід зі скрутної ситуації, може сміливо називатись соціально затребуваною особистістю. Саме такі якості особистості формують та розвивають всі заклади додаткової мистецької освіти в будь-якій прогресуючій країні (Комаровська, 2014).

Звичайно, це потребує часу та зміщення певних акцентів в освітньому процесі дошкільних закладів України. Актуальним залишається питання підготовки фахівців до здійснення роботи по залученню дітей до мистецтва та розвитку їх художньо-творчих здібностей (Беленька, 2019; Зданевич, 2016).

Аналізуючи все вищезазначене можна стверджувати, що одним з важливих завдань освітнього розвитку будь-якої успішної держави є розвиток творчої особистості, яка буде здатна до прояву власного потенціалу й самореалізації, що стане першим щаблем до духовного, культурного та естетичного збагачення нації. Говорячи про самореалізацію дитини важливо розуміти, що вона є неможливою без закладених раніше творчих начал – формування та розвитку художньо-творчих здібностей. Дитина, яка не боїться висловити власну думку, бачить власний шлях вирішення проблеми, здатна цілісно сприймати твори мистецтва, виявляти емоційну зворушливість та власні уподобання, вирізняється особливою допитливістю та спостережливістю, не матиме жодних проблем в подальшому розвитку. Не стане проблемою самореалізація дитячої особистості для дошкільників, які здатні нешаблонно передавати один і той самий образ, використовуючи відомі засоби виразності (рух, жест, міміку, темп мовлення, художні епітети, колір, пляму, форму, лінію та ін.) та різні матеріали (пластилін, олівці, фарби, папір, природний матеріал

тощо) у різних видах дитячої діяльності (образотворча, художньо-мовленнєва, музична, театралізована тощо), оскільки це діти з розвиненими творчими та художніми здібностями.

У «Базовому компоненті дошкільної освіти» наголошується, що в Україні складаються умови для роботи дошкільних закладів, де певною мірою використовуються досягнення естетичної спадщини народу. Актуальний нині принцип національної спрямованості виховання передбачає використання в єдності загальнолюдського і національного надбання в естетичному виховному процесі дошкільників, оскільки майбутнє суспільства безпосередньо залежить від духовності кожної людини, її моральних орієнтирів. Важливо, з дошкільного дитинства виховували інтерес до національної культури, втіленої у народних традиціях (Богущ та ін., 2012).

Корифей дошкільної педагогіки Н. Сакуліна, аналізуючи особливості сприймання дітьми творів народного мистецтва, підкреслювала, що дітям дошкільного віку близькі й зрозумілі твори декоративного розпису, різьби, вишивки, народної іграшки. Діти сприймають їх повніше, глибше, ніж великі полотна живопису і станкову скульптуру (Комарова, Сакуліна та Халезова, 2010).

Являючись рідним, українське мистецтво є зрозумілим, близьким і має великий емоційний вплив на дитину і, на наш погляд, є зразком високої художності. До зразків українського образотворчого мистецтва належать твори як професійних художників, які творили в Україні або були українцями, так і народні, декоративно-прикладні, ужиткові види мистецтва; сучасні твори живопису, графіки, скульптури, кераміки, так і давні зразки.

Всі твори народного декоративного мистецтва близькі дітям барвистістю й простотою композиції. Вони допомагають розвивати в дітей відчуття кольору, фантазію, формують уявлення про естетичну складову навколишнього середовища. Знайомлячись під керівництвом дорослого з творами народного мистецтва, діти пізнають красу ритму та симетрії, без яких українське мистецтво неможливе. Можна назвати якості ужиткового мистецтва України, що роблять його дієвим засобом

розвитку художніх здібностей дітей: яскравість, простота форми, ритму, розташування художніх елементів, великий вибір і доступність матеріалу, художніх технік, можливість самостійних художніх проявів дітей.

Аналізуючи вищезазначене варто зауважити, що доступність та відповідність українського декоративно-прикладного мистецтва дитячому світосприйняттю сприяє розвитку впевненості дитини у власних можливостях та стимулює до власних творчих експериментів. Дитина, реалізуючи задум у самостійній продуктивній діяльності, відчувається вільною; вона не скута досвідом, знаннями, не обмежена заборонами, які не дають їй змоги вільно оперувати предметами, матеріалами тощо. А вільний рух думки поза межами відомого допомагає знайти й неочікуваний розв'язок. Виникнення у дітей несподіваних зіставлень й узагальнень, оригінальних думок, можливо, певним чином і пояснюється браком засвоєних способів аналізу, готових штампів, новизною для них власне розумової роботи. Через ігровий тренінг творчості проходить кожна дитина, і він їй необхідний. Усе це, з одного боку, спричинює істотні недоліки в характері дитячої творчості, з другого – надає їй важливого значення й переваг перед творчістю дорослого (Біла, 2014).

Отже, розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку є складною психолого-педагогічною проблемою сучасності. Розвинений творчий потенціал є запорукою гармонійного розвитку дитини в майбутньому. Психологічні засади розвитку художньо-творчих здібностей розкриті у низці вітчизняних та зарубіжних досліджень. Зокрема у роботах Л. Виготського, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, Н. Лейтеса, С. Максименко, А. Маслоу, Л. Обухової, Ж. Піаже, С. Степанова, Б. Теплова, Л. Терлецької. З педагогічної точки зору художньо-творчі здібності – це особливі якості людини, які забезпечують здатність до певної творчої діяльності та, як результат, виникнення чогось нового. Підтвердження цьому знаходимо у роботах науковців, таких як: В. Андрєєв, Н. Лейтес, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, А. Савенков та ін.

1.2 Сутність, структура, критерії та показники художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя

У низці досліджень виділяємо роботи Д. Богоявленської (1998), В. Кардашова (2007), В. Лозової (1997), Б. Теплова (1985), що дозволяють вивчити питання діагностики художньо-творчих здібностей. Концепція обдарованості Б. Теплова та В. Кардашова ґрунтується на глибокому аналізі різних видів художньої діяльності. Автори тлумачать значення терміна «творчі здібності» як динамічне поняття, що відрізняє одну особистість від іншої; запорука швидкого набуття вмінь, знань та навичок. Рівень активності, на думку авторів, залежить від індивідуальних можливостей швидко засвоювати будь-яку інформацію (Савенков, 2010). Автори розглядають три особливості вияву творчих здібностей:

- індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну особистість від іншої;
- індивідуальні особливості повині мати відношення до успішності виконання діяльності;
- здібності не є знаннями, вміннями та навичками, вони пояснюють можливість використання цих понять та легкість їх засвоєння.

Сучасну класифікацію здібностей наводить О. Туриніна (2007) у рис.1.2.

Розглядаючи структуру здібностей С. Рубінштейн виділив два основних компоненти:

1. операційний – налагоджену систему способів дії, за допомогою яких проходить діяльність;
2. ядро – психічні процеси, які регулюють операції, якість процесів аналізу та синтезу.

Дослідник розглядав ці компоненти не окремо, а як взаємопов'язані. Також С. Рубінштейн зазначав вплив соціального середовища, у якому індивід може виявити й розвинути свої здібності, займаючись певною діяльністю.

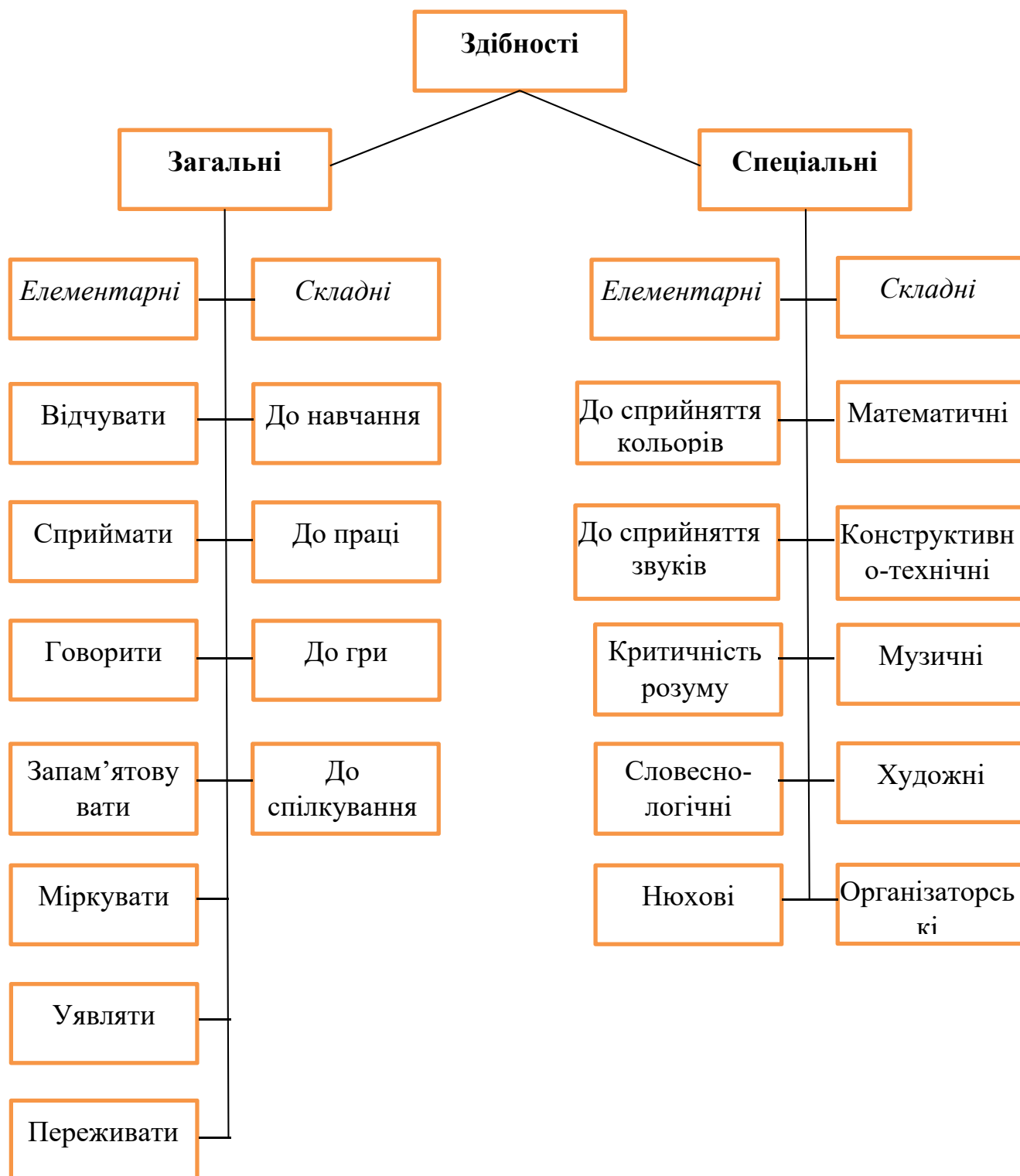


Рис.1.2. Класифікація здібностей за О. Туриніною

Узагальнюючи можна говорити, що від суспільних умов залежить і розвиток обдарованості особистості. За О. Матюшкіним обдарованість утворює єдину

інтегративну структуру, що виявляється на усіх етапах індивідуального розвитку та має такі структурні компоненти:

- провідна роль пізнавальної мотивації вже в ранньому дитинстві;
- дослідницька творча активність, що виявляється у винайденні нового, у постановці та розв'язанні проблем;
- здатність знаходити оригінальні рішення;
- можливість прогнозувати та передбачати;
- здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечує високі естетичні, моральні й інтелектуальні оцінки (Туриніна, 2007).

Науковець І. Онищук слушно зазначає, що «творчі здібності особистість може виявляти не лише в активних діях, реальних продуктах творчості, а і в особливому, не менш значущому творчому процесі, який відбувається непомітно для навколишніх, не позначаючись особливим чином на поведінці» (Онищук, 2012). Художньо-творчі здібності досліджувала С. Зирянова, яка зазначала наступні показники означеної якості:

– емоційна суб'єктивність – яскравість прояву емоційних реакцій під час сприймання творів мистецтва;

– цілісність – розкриття настрою, об'ємне сприймання образу, єдність змісту та форми; – оригінальність – індивідуальний стиль під час створення образу та пошуки нових засобів для його відтворення (Зирянова, 2003).

Отже, практичну цінність для нашого дослідження склали дослідження Д. Богоявленської, С. Зирянової, В. Кардашова, В. Лозової, О. Матюшкіна, І. Онищук, С. Рубінштейна, Б. Теплова, О. Туриніної. Узагальнюючи зазначені вище думки, виокремлюємо головні ознаки художньо-творчих здібностей: яскравість емоційної реакції на художній твір, емпатійність сприйняття твору мистецтва, наявність пізнавальних інтересів, творчого (нестандартного) мислення, художньо-творча активність, креативні прояви набутих знань у різних видах діяльності, прагнення до самовираження у творчій діяльності. Підсумовуючи, виділяємо три компоненти розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя:

емоційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний та адаптивно-творчий, що мають відносно самостійні якісні характеристики, функціонують у взаємозв'язку, складаючи єдність системи розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.

Для з'ясування рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя необхідно було визначити його *критерії та показники*. Як показав аналіз літератури, поняття «критерій» і «показник» тісно пов'язані між собою при уточненні чи визначенні певних явищ у процесі наукового дослідження.

Поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) тлумачиться як «підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось, мірило» («Великий тлумачний словник», 2004, с. 485), або ж як «мірило достовірності людських знань, їхньої відповідності об'єктивній дійсності» (Кремень та Ільїн, 2006, с. 420). Критерії застосовуються під час оцінювання, визначення, класифікації, діагностування певних явищ на основі виокремлених, загальнонаукових принципів.

Беручи до уваги дослідження В. Загвязинського (2001) і Р. Атаханова (2001) можемо зрозуміти, що поняття «критерій» трактується як узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основа для класифікації того чи іншого явища. Тобто, критерій передбачає виділення низки ознак, за якими можна визначити критеріальні показники. В свою чергу *показник* – явище, на підставі якого можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2007).

Послуговуючись дослідженням В. Дихти-Кірфф можемо говорити, що критерії – це якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, які дають можливість судити про його стан і рівень функціонування та розвитку. Показники – це кількісні, або якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто міра сформованості того чи іншого критерію. Критерії повинні розкриватися через ряд показників, у міру прояву яких можна судити про більшу чи меншу міру вираженості даного критерію (Дихта-Кірфф, 2018, с. 81). Отже, очевидним є, що «критерії» є ширшим ніж «показники».

Таким чином, у нашому дослідженні під поняттям «критерій» ми розуміємо ознаку, за допомогою якої оцінюється рівень розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя. Як результат, поняття «показник» ми трактуємо як головну ознаку критерію, що вказує на типові особливості та сутність явища, що вивчається.

Для визначення критеріїв розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року ми розглянули декілька поглядів науковців на питання розвитку творчості та художньо-творчих здібностей. Дотичним до теми нашого дослідження є концепція латерального мислення Е. Боно. Латеральне мислення відрізняється від класичного наукового (вертикального) мислення тим, що відмовляється від оцінок реалістичності пропонованих розв'язків проблеми. Увага натомість фокусується на інноваційності ідей, які можуть стати лише проміжною ланкою для згодом реальних та оригінальних розв'язків (Боно, 2015). Латеральне, або бокове, мислення базується на методі асиметричних шаблонних систем мислення. На думку Е. Боно, існують певні сталі зразки сприйняття, відповідно до яких суб'єкт аналізує нову інформацію. Такий принцип зумовлює шаблонне, або стандартне, мислення. Проте, в процесі стандартного мислення зустрічаються бокові відгалуження. Саме використання таких мисленнєвих «відгалужень», які автор називає асиметричними шаблонними системами, знаходяться в основі творчості. Е. Боно підкреслює, що стандартне мислення аналізує інформацію, у той час, як нестандартне (латеральне) мислення розглядає можливості. Основними принципами латерального мислення є:

- усвідомлення пануючих, або поляризуючих ідей;
- пошуки різноманітних підходів до явищ;
- вивільнення з-під жорсткого контролю шаблонного мислення;
- використання випадку.

Зазначимо, що окрім концепцій зарубіжних науковців на формування наших поглядів на розвиток художньо-творчих здібностей дітей вагомий вплив мала робота сучасного українського педагога О. Семенова. У своїй науковій діяльності він розглядає питання формування творчо спрямованої особистості старшого

дошкільника, де чітко описує систему та концепцію її реалізації. У контексті свого дослідження особливого значення науковець приділяє гуманістичній парадигмі, яку найкраще реалізує концепція особистісно-орієнтованої освіти. Саме ця система дій, на думку О. Семенова, передує його концепції формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі (Семенов, 2017). Як результат наукового дослідження, О. Семенов виділяє п'ять критеріїв сформованості творчо спрямованої особистості:

- емоційно-вольовий;
- когнітивно-творчий;
- мотиваційно-спонукальний;
- соціально-комунікативний;
- компетентісно-діяльнісний.

На основі аналізу психолого-педагогічних робіт, зважаючи на особливості дітей п'ятого року життя та з метою визначення наявного стану художньо-творчих здібностей дошкільників нами були виділені *три критерії* дослідження означеної якості та їх *показники*.

1. Емоційно-ціннісний критерій – показниками якого є яскравість емоційної реакції на художній твір, наявність асоціативного ряду під час перегляду художнього твору, адекватність та емпатійність сприймання твору мистецтва.

2. Когнітивно-комунікативний критерій – показниками якого є наявність пізнавальних інтересів, володіння системою знань відповідних до вікових можливостей дитини, прагнення і вміння поділитись інформацією.

3. Адаптивно-творчий критерій – показниками якого є наявність творчого (нестандартного) мислення, творчі прояви набутих знань у різних видах діяльності, прагнення до самовираження у творчій діяльності.

За результатами діагностування дітей, сформовані критерії та показники в своїй сукупності дозволять виділити *3 рівні* розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя: *високий, середній, низький*.

Під *високим* будемо розуміти такий рівень за якого, при проведенні діагностування дітей, за усіма критеріями буде отримано високі показники: дітям притаманна яскрава емоційна реакція; вони відразу включаються в творчий процес; їх знання про мистецтво (твори мистецтва) логічно побудовані й мають системний характер; володіють уявленням про всі види мистецтв; здатні до відтворення власних ідей у будь-якій діяльності.

Середній рівень – такий, за якого високі показники будуть відмічені лише за двома критеріями, або якість їх художньо-теоретичних та практичних знань й умінь (прояв цих знань) буде меншою: діти проявляють зацікавленість до творчої діяльності, але не проявляють активності у її обговоренні з дорослим; їх знання про мистецтво досить поверхневі, не містять у собі системності, але на відомих їм прикладах (ті, що вже обговорювались) добре пояснюють почуте чи побачене; здатні до відтворення за власними ідеями рідше ніж за зразком.

Під *низьким рівнем* розумітимемо той, який значно відхиляється у бік зменшення від нашого розуміння середнього рівня: діти без особливого інтересу беруть участь у запропонованій творчій діяльності, часто відмовляються від неї зовсім, що вказує на їх індіферентність; їх знання безсистемні та поверхневі, що впливає на стандартність та одноманітність дитячих відповідей; іноді можуть проявляти пізнавальну активність з певного виду мистецтва, де набуті раніше знання та уміння мають найбільший базис.

Отже, проаналізовані роботи науковців дозволили виділити критерії та показники розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя, які будуть використані під час констатувального та контрольного етапів експерименту з метою визначення рівнів розвитку художньо-творчих здібностей.

1.3 Особливості сприйняття різних видів мистецтва дітьми п'ятого року життя

Невід'ємною частиною людської культури, простором існування особистості в цивілізованому суспільстві є мистецтво. Мистецтво – одна з форм суспільної

свідомості та результат людської діяльності, що спрямована на художньо-образне пізнання дійсності. Мистецтво як результат творчої діяльності поколінь представляє художню картину світу, сконцентровану на динаміці предметно-чуттєвого буття людей (Шевнюк, 2015).

Мистецтво надає додаткових яскравих кольорів нашому буттю, сприяє духовній гармонії людини з собою та світом, що її оточує. Велику роль відіграє мистецтво в естетичному вихованні людини, адже воно впливає на формування естетичних смаків, переконань, поглядів. За своєю природою мистецтво виконує такі функції як: гносеологічна, гедоністична, виховна, естетична, аксіологічна, компенсаторна, символічна. Всі вони взаємопов'язані і доповнюють одна одну.

З філософської точки зору мистецтво являє собою специфічну форму суспільної свідомості і людської діяльності, що становить творчий відбиток дійсності в художніх способах. Естетика розглядає мистецтво як вид духовної діяльності людей, який формує і розвиває в останніх здатність творчо перетворювати навколишній світ і саму себе за законами краси, реалізуючи універсальні потреби людини у сприйнятті дійсності в розвинутих формах чуттєвості. У психологічній науці мистецтво визначається як форма духовно-практичної діяльності, в якій розвиваються й освоюються загально-людські здібності, змістові аспекти діяльності та нові форми спілкування, що і дозволяє розглядати його в якості засобу розвитку мовної комунікації. У свою чергу педагогіка вбачає у мистецтві найважливіший засіб розвитку і виховання особистості. У процесі взаємодії людини з мистецтвом відбувається її долучення до цінностей культури і суспільства. Крім того, мистецтво виступає засобом соціалізації і одночасно індивідуалізації особистості. При всьому розмаїтті трактувань поняття «мистецтво», можна простежити безперечну подібність тлумачення його сутності, функцій і ролі в житті людини. В остаточному підсумку воно виступає цілісним феноменом культури, якому властива поліфункціональність, що впливає на формування в людини світовідчуження, світосприймання і світовідношення (Демченко, 2002).

Значущість мистецтва визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, на всі напрями її соціальної діяльності. Дослідник цієї проблеми Л. Виготський відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найбільш особистісні складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. Мистецтво, органічно вплетене в тканину живих, зримих художніх образів, впливає на свідомість людини непомітно, як і на розум, почуття, волю (Виготський, 1986).

Аналіз теоретичних джерел вказує, що види мистецтва поділяють на: просторові, де образ розгорнутий у просторі; часові, де образ розвивається у часі (музика, література); просторово-часові, або видовищні, де образ характеризується і тілесністю, і тривалістю (танець та ін.); образотворчі – мистецтва, що використовують знаки, схожі на реальність (живопис, скульптура та ін.); види, що використовують знаки незображувального типу, звертаючись безпосередньо до асоціативних механізмів сприйняття (архітектура, музика та ін.); синтетичні – види, де знаки носять змішаний характер (пісенне мистецтво та ін.). Тому варто звернути увагу на кожен вид мистецтва окремо, виділяючи його засоби у кожному з них. Театр є видом мистецтва, специфічним засобом виразності якого є сценічна дія, що виникає у процесі гри актора перед публікою. Хореографія, танець – вид мистецтва, у якому основними засобами створення художнього образу є динамічні рухи та пози людського тіла, поетично осмислені та організовані в просторі і часі. Найважливіші засоби виразності та елементи музики: ритм, тембр, мелодія, гармонія, поліфонія, інструментовка та ін. Головними засобами виразності живопису є колір, світлотінь, лінія. Основними художніми засобами у скульптурі виступає побудова об'ємних фігур, постановка їх у просторі, передача поз, жестів, вибір пропорцій, фактури тощо (Холодинська, 2011)

Стрижнем розвитку художньо-творчих здібностей виступають саме засоби мистецтва. На цій основі в дітей формується емоційність, пізнання, мотивація для вироблення знань, стійких умінь і навичок, самостійності та ініціативності у будь-яких видах конструктивної діяльності, результати якої обов'язково мають

характеристики новизни та оригінальності (Демченко, Пічкур, Близнюк, 2009; Холодинська, 2011).

Розуміння мистецтва дитиною проявляється у виникненні почуття насолоди, яке вона відчуває, сприймаючи прекрасне в дійсності що її оточує, творах мистецтва. Розглядаючи, спостерігаючи той чи інший об'єкт мистецтва, незалежно від того, чи це є картина, літературний твір, чи мультфільм, танець, балет, казка — дитина всім своїм сприйняттям заглиблюється в нього, намагається усвідомити сутність об'єкту, в результаті чого можуть виникати почуття величності, витонченості, піднесення, душевної м'якості, чогось близького та рідного. Від цього вона отримує насолоду, моральне задоволення.

Відомий педагог і вчений Ш. Амонашвілі писав, що в усіх творах мистецтва автором відображене чуттєве, емоційне ставлення до людей, природи, до себе, до життя в цілому. Симфонії, художні полотна, пластичні рухи тіла — це різні можливості й форми прояву людської радості, суму, бажань. Щоб зрозуміти їх, необхідно знати мову мистецтва. «І я хочу, — писав він, — щоб діти не сьогодні, то завтра відкрили для себе навколишню дійсність і засвоїли ту різну мову, що її зображує. Тоді, я певний, вони краще пізнають себе, а самовираження у музиці, малюнку, танцях стане для них процесом естетичної насолоди, радості сприйняття світу» (Амонашвілі, 1983).

Без естетичної вихованості гармонійний, всебічний розвиток дитини неможливий. Краса — це вершина, з якої дитина може побачити те, чого без захоплення і натхнення, розуміння і почуття прекрасного, ніколи не побачить. Але ця краса має бути донесена до дошкільника доступним йому шляхом, з врахуванням особливостей сприймання краси мистецтва відповідно до вікових можливостей дитини.

Архітектура, кіно, опера, балет, музика, література, живопис — все це неабияк впливає на людину, формує її як особистості. Мистецтво своїми художніми засобами допомагає людині глибше пізнати природу, відкоригувати ціннісне

ставлення до неї, розв'язати певні світоглядні конфлікти і з'єднати свій духовний космос з одвічною гармонією космосу природного (Тарасенко, 1997).

Безсумнівно, характер впливу художньої культури на думки, почуття і поведінку дітей не слід як спрощувати, так і перебільшувати. Віддача тут не завжди миттєва і вона на пряму залежить від особливостей сприймання дитиною різних видів мистецтва. Сприймання дитиною (як і дорослою людиною) мистецтва – процес індивідуальний. Одна дитина після контакту з творами мистецтва може відразу ж безпосередньо відчувати на собі його вплив, друга буде довго роздумувати, поступово засвоюючи почерпнуте з нього, у третьої той же твір мистецтва залишить ледь помітний слід у душі. Четверта взагалі залишиться байдужою до побаченого.

У цілому до мистецтва, що пропонується дітям п'ятого року життя, на думку Є. Фльоріної (2009), висувається ряд вимог:

1. Мистецтво має бути високої художньої якості та мати ідейно-виховну цінність. «Смак не може розвиватися на посередніх речах, але тільки на найкращих», – казав І.-В. Гете.

2. Мистецтво для дітей має бути доступним їхньому сприйманню. Занадто складне мистецтво викликає напруження дитячої свідомості, призводить до неправильного розуміння образу й нервового стомлення.

3. Тільки реалістичне мистецтво з його ідейним, правдивим зображенням життя корисне дітям.

4. Мистецтво для дітей має бути багатим і різноманітним за емоційним, смисловим змістом, а також за своїми виразними прийомами.

5. Твори мистецтва, демонстровані дітям, повинні бути позитивними, життєрадісними. У них не має бути місця песимізму, містиці, сентиментальності, а також грубості та жорстокості.

6. Мистецтво для дітей має вирізнятися простотою, ясністю, яскравістю образотворчих засобів. Воно має бути правдивим, позбавленим фальші, яка псує смак і характер дитини.

7. Мистецтво для дітей має бути носієм високих моральних якостей, але цей моральний зміст не повинен перетворюватися на моралізування, яке руйнує образ у дитячому сприйманні, знижує його моральний вплив на дитину.

8. Підбираючи художній матеріал, дорослому слід розраховувати на той інтерес, який воно може викликати. Інтересом в основному визначається і емоційне ставлення дитини, й пізнавальна цінність пропонованого їй художнього матеріалу.

В цілому погоджуючись з цими вимогами, зазначимо, що реалії сучасного соціуму обумовлюють дещо інше розуміння ролі мистецтва у розвитку дитини. Наприклад, використання класичних, складних творів музичного мистецтва на сьогоднішній день широко застосовується з метою розвитку творчої особистості дітей різного віку. Так, С. Судзукі – відомий японський скрипач, музикант та педагог, якого ми згадували раніше, в своїй роботі «Взращенные с любовью» описує ситуацію, яка наочно демонструє вплив високого мистецтва на дитину, якій виповнилось лише 5 місяців від народження. С. Судзукі був у своїх друзів та колег, де навпроти нього сиділа жінка з дитиною. Дівчинку звали Хіромі і їй виповнилось п'ять місяців. Її старша сестра Ацумі, якій вже виповнилось шість років, щодня вправлялася на скрипці, граючи концерт Вівальді ля-мінор, а також постійно слухала платівку з цим записом. Таким чином, Хіромі мало не з першого дня життя щодня чула цю музику. С. Судзукі взяв скрипку й заграє менует Баха. Хіромі вже була знайома зі звуками скрипки. Вона уважно слухала незнайому для неї музику. Але потім С. Судзукі переключився на менует з концерту Вівальді ля-мінор, який вона постійно чула вдома під час репетицій старшої сестри та на її платівці. І не встиг він зіграти перші такти, як сталася дивна річ. Вираз обличчя Хіромі раптово змінився. Вона посміхнулася і повернула своє радісне личко до матері, яка тримала її на руках. Було абсолютно очевидно, що Хіромі хоче сказати матері: «Чуєш? Це моя музика». Потім вона знову повернулася до С. Судзукі і почала розгойдуватися в такт музиці. Дитина, якій виповнилось всього п'ять місяців, вже знала мелодію з концерту Вівальді ля-мінор! Це підтверджує, що немовля проявляє мимовільний інтерес до всього, що бачить і чує. Саме так і закладаються основи особистості.

Через чотири роки на великому концерті в Мацумото на сцені стояли 150 дітей з маленькими скрипочками. Вони грали концерт Вівальді ля-мінор. Одна дівчинка вкладала в гру все своє серце і душу і заворожено погойдувалася в такт музиці. Це була Хіромі. Природний розвиток здібностей дав свої плоди (Судзуки, 2005).

Дитина, що безпосередньо знаходиться в мистецькому середовищі, з легкістю сприймає музику будь-якої складності, адже головне, що наповнює музичний твір – це емоції, які вона несе у собі. Підтвердження нашій думці ми знаходимо у роботі німецького педагога В. Ауера (2016): «музика – це мова з емоційним змістом, який ми сприймаємо і вплив якого відчуваємо, навіть якщо не завжди можемо виразити його в словах». Дитина дошкільного віку, в силу своїх вікових можливостей, дійсно не завжди може зрозуміти сенс почутого у складному музичному творі, чи будь-якому іншому творі мистецтва, але емоції, почуття, натхнення, захоплення, яке вона відчуває під час «спілкування» з високим мистецтвом, здійснюють вагомий вплив на її розвиток та формування особистості.

Продовжуючи тему сприймання дітьми видів мистецтва, доцільно згадати й про образотворче мистецтво. Беручи до уваги те, що у дітей п'ятого року життя інтенсивно розвиваються вміння подумки оперувати уявленнями про предмети, їх загальні властивості, зв'язки й відношення між предметами і подіями (Белкіна та Богданець-Білокаленко, 2013) ми вважаємо доцільним давати для ознайомлення дошкільнику твори художників, які раніше вважались обтяжливими для сприймання. Наприклад, видатна робота К. Моне «Сніданок», в якій, спостерігаючи, можна зрозуміти, що сніданок уже закінчився (це видно з зображуваних залишків чаю та їжі), і люди займаються своїми справами – дорослі жінки зайняті обговоренням чогось цікавого під час прогулянки. Все це відбувається не в реаліях сучасного часу, що стає зрозумілим з одягу персонажів, зокрема й маленького хлопчика, який захоплений власною грою.

Уміння дітей п'ятого року життя виділяти і розуміти деякі залежності між явищами і предметами породжує підвищений інтерес до будови речей, причин тих чи інших явищ. У цей період збільшується кількість запитань, адресованих

дорослим. У дітей формуються змістові просторові уявлення, вони навіть можуть уявити собі місцевість, у якій самі не бували. Стають чіткішими і диференціюються уявлення про час – окрім теперішнього, виділяється минулий і майбутній (Белкіна та Богданець-Білокаленко, 2013).

Апелюючи до думки Є. Фльоріної, вважаємо можливим і, навіть, обов'язковим демонстрування творів модерністичного характеру, які несуть не зовсім реалістичне та звичне зображення предметів, людей та явищ природи. Таким чином виділяємо три критерії, яким мають відповідати твори мистецтва для дітей п'ятого року життя:

1. Твори мають бути високої художньої якості, викликати відчуття краси та естетичної насолоди.
2. Відбір творів мистецтва педагогом має бути розрахований на виклик пошуково-пізнавального інтересу у дітей, спонукати їх ставити запитання.
3. Твори мистецтва мають резонувати у широкій палітрі дитячих переживань, не роблячи акцент лише на позитивних якостях, тобто викликати емоції: радості, суму, здивування, жалю, захоплення, співчуття, співпереживання та інше.

Повертаючись до історії мистецтва, варто згадати Західну Європу на початку 20-го ст., де широкого розголосу набуває школа західноєвропейського мистецтва – модернізм (франц. *Moderne* – новий, сучасний, кінець 19-го – 1910-ті роки). Ідеї модернізму відгукуються в освітньому просторі. Цей напрямок у мистецтві, який пропагує експериментарство у творчості, мав величезний вплив на образотворчу освіту. Педагогічно-методичною основою стає інтуїція та натхнення (Житнік, 2012). Саме натхнення, яке виникає від перебування дитини в красивому, естетичному середовищі, на нашу думку, є мотиватором до творчої діяльності. Варто згадати, що умовою ефективного розвитку сприймання, пам'яті, мислення є організація відповідних дій самої дитини, забезпечення умов для її самостійних спроб, експериментування, дослідництва в процесі конструювання (обстеження форм, величин, простору), образотворчої діяльності (змішування фарб, забарвлення води,

дослідження характеру ліній і мазків), у дидактичних та пізнавальних іграх (Белкіна, Богданець-Білоskalенко, 2013). Експерименти з фарбою, змішування кольорів, варіативність розміщення предметів на папері – все це є спільним у мистецтві дитини 5-го року життя і художників періоду «модерн», що підтверджує думку про доступність сприйняття складного мистецтва дитиною дошкільного віку.

Одним з таких модерністичних напрямів, що можуть бути використані в знайомстві з мистецтвом дітей, є експресіонізм (лат. *expressio*, — відображення) (О. Кокошка, Е. Мунк та ін.), який у своїх авангардних формах відображає настрій, підвищену емоційність, духовний світ митця. Відмічаємо, що техніка дитячого живопису перегукується з художньою манерою експресіоністів. Потреба у рефлексії та відтворенні свого внутрішнього стану, що присутні у живописі дитини п'ятого року життя, є і у роботах відомих митців-експресіоністів, які відображали своє ставлення, свої сумніви, страхи щодо соціального суспільства. Використовуючи картини експресіоністів, можна спостерігати ще одне протиріччя з вимогами, що виділені Є. Фльоріною, і є загальноприйнятими при ознайомленні з мистецтвом дітей дошкільного віку. Мова йде про те, що експресіонізм пронизаний сентиментальністю і сумом, що вважається недопустимим для демонстрації дітям дошкільного віку. Наша думка така: дитина ХХІ століття повинна активно розвивати таку навичку як емоційний інтелект. Сум, печаль, жаль та інші нежиттєрадісні емоції іноді огортають і дитячу душу, треба лише навчити малюка їх правильно сприймати. І. Сігітова, художниця, розглядала з дітьми картину періоду експресіонізму, в тому числі роботу німецького художника Ф. Марка «Синій кінь» (Додаток А) і під час спілкування давала відповіді на їхні запитання. Діти помітили, що картина наповнена сумом: «Чому картини всіх експресіоністів такі сумні?» - запитали діти.

Щоб дати відповідь на це запитання, педагоги мають володіти певною інформацією і вміти в доступній дітям формі пояснити особливості створення картин та їх зміст. Педагогам стане в нагоді інформація про те, що експресіоністи з'явилися на рубежі двох століть під час початку першої світової війни. Час тоді

було досить напруженим і сумним. Деякі факти з біографій експресіоністів досить трагічні. Банальність, потворність і протиріччя тогочасного життя породжували у експресіоністів почуття роздратування, відрази і тривоги, які вони передавали за допомогою незграбних, спотворених ліній, швидких і грубих мазків. Колір вони вибирали гранично контрастний, щоб посилити вплив на глядача, не залишити його байдужим. Майже всі експресіоністи загинули молодими в першій світовій війні. Звичайно ж, їх творчість охоплена мотивами смерті, самотності, але при цьому і жагою до життя (Сигитова, 2016). Ця інформація для дітей дошкільного віку може бути трансформована таким чином:

- Діти, мене так зацікавила ця картина, хочу дати їй іншу назву – не таку як назвав її художник Ф. Марк. Як ви думаєте, яку назву вона може мати? Хто головний персонаж цього твору мистецтва? Так, синій кінь. Саме таку назву і отримала ця картина від свого автора Ф. Марка.

- Які емоції викликає у вас ця картина? У мене – здивування. А у вас? Синій кінь здається вам веселим? Ні? Чому? Так? Чому? Його похила голова і опущені до низу очі не викликають у вас відчуття радості? А якими словами ви б описали цього коня? (сумний, пригнічений, задуманий, стомлений, мужній, сильний). Пам'ятаєте, яку роботу люди покладали на коней? Ці тварини раніше допомагали людям орати землю, перевозити важкі вантажі, возити людей в далекі подорожі. Автор картини «Синій кінь», Ф. Марк, написав її більше ніж 100 років тому, тобто дуже давно. Тоді ще не було так багато автомобілів та потягів. Саме тому коні дуже допомагали людям завдяки своїй силі та витривалості.

- Скажіть, а які кольори грають у цій картині? (темно синій, синій, блакитний, фіолетовий, темно фіолетовий, червоний і трішки жовтий). Погляньте, які різкі переходи робить художник Ф. Марк. Він не боїться робити великий мазок фіолетового кольору, а поруч з ним – жовтого, блакитного, багряного. А прямо поверх фіолетового він зображує декілька темно-зелених листків, які з'являються ніби з червоної плями, яка напевно уявляється художнику частинкою землі. Діти, якимим ж кольорами він зобразив землю? (чорним, коричневим, темно-сірим). А

чому ж тоді художник намалював місце, з якого з'являється велике зелене листя червоним кольором? Ф. Марк був художником-експресіоністом. Такі художники не боялися в картині надавати предмету іншого кольору, вони намагалися фарбами передати настрій картини: хмаринка, яка затуляє розпалене сонце, іноді і сама може перейняти червоно-рожевий колір. Саме тому художник і зобразив частинку під листям червоним кольором, бо так він уявляв втопану копитами землю. Так чи буває у житті такого кольору земля? А коні? Синій кінь в житті не зустрічається, синіх коней в природі не буває, але художник Ф. Марк намалював його таким синім, бо, мабуть, сильним.

- Ф. Марк жив у непрості часи, він і його друзі встигли побувати на Першій світовій війні. Це тяжкий період, коли люди хотіли бути сильними, мужніми, сміливими. Можливо такими як наш синій кінь. Веселитись часу і можливості у них не було, проте жовтий колір у картині справді підіймає настрій як сонце. Красивий, граційний, сильний і одночасно ніжний наш синій кінь на цій картині. Ви погоджуєтесь? Його красу не псує навіть печаль, що таїться в очах, яку помітив дехто з вас.

На нашу думку, таке тактовне, загальне і адаптоване до дитячого сприймання спілкування за змістом картини надасть дитині певне бачення життєвих переживань художника та його персонажу і стимулює розвиток емоційного інтелекту маленьких дітей.

Якщо експресіоністи відображали внутрішній стан природи і людини, то імпресіоністи бачили світ таким, яким він є, але з дещо присутньою іронією, що ускладнює сприйняття цього мистецтва дітьми дошкільного віку. Творчість К. Моне, К. Пісарро, А. Сіслея з реалістичною іронією відображає фрагментарні реальні ситуації, несподівані сюжети, особисті ракурси світу. Тим не менш їхні роботи насичені складними кольорами, неповторним нанесенням мазків, рефlekсами, які ще більш цікаві своєю виразністю. Ж. Сьора, П. Сіньяк (неоімпресіонізм) – запропонували розкласти тони на чисті кольори та спиратися на декоративні композиційні рішення, за допомогою великих кольорових плям

(«Недільна прогулянка на острові Гранд Жатт», 1884-1886pp.). Техніку, яка відтворює оптичні та просторові ефекти за допомогою мозаїчного стилю виконання, використовують і діти дошкільного віку (Житнік, 2012).

Звичайно, ця техніка у чотирирічної дитини не носить свідомого характеру. Все, що допомагає ознайомити маленьких дітей та навчити їх сприймати мистецтво періоду імпресіонізму – це емоції, які викликає художній твір у дитини.

Те саме можна сказати про імпресіонізм у музиці. Існує багато паралелей в роботах художників-імпресіоністів з музикою імпресіоністів, в якій присутня та сама фіксація невловимих настроїв, «туманні переливчасті звучання», барвистість звукових плям, чисті тембри (Рубан, 2011)

Яскравий представник музичного імпресіонізму К. Дебюссі (1964) також говорив, що імпульсом його творчості є звуки і фарби природи. «Шум лісу, вигин певної лінії горизонту, вітер в листі, крик птиці залишають в нас різноманітні враження. І раптом, в жодній мірі не питаючи нашої згоди, один з цих спогадів виливається з нас і виражається мовою музики» (с. 192). Для прослуховування дітям можуть бути запропоновані прелюдії «Місячне сяйво», «Танець піску», «Дівчина з волоссям кольору льону», перша п'єса з серії «Образи» - «Відображення у воді». Діти відчують тонкий поетичний настрій музики, її ніжність і красу, потім, наприклад, можуть втілювати свої враження від музики в малюнку. І навіть нестача досвіду у музичному мистецтві не буде проблемою у процесі сприймання складних музичних творів періоду імпресіонізму, адже їх потрібно відчувати, проникатися ними і давати волю власній уяві та фантазії, яка добре розвинена у дітей 4-5 років.

На думку фахівців, почуття, мислення, уява дитини перебувають у прямій залежності від сприйняття, що створює сприятливі умови для інтенсивного розвитку особистості. Різноманітна інформація, яку дитина накопичує в дошкільному віці, є основою для її творчого розвитку на наступних етапах (Запорожець, 1978).

Розглянемо детальніше особливості розвитку сприймання в дошкільному віці, адже від нього залежить правильно сформоване відчуття краси, мистецтва та, як наслідок, творчий розвиток дитини. Розглядаючи генезис сприймання, становлення

його творчих характеристик, ми звертаємо увагу на пренатальний період розвитку, який виступає періодом або «втрачених можливостей», або періодом «великих можливостей» і у формуванні творчого сприйняття як основи творчого потенціалу, і в становленні особистості індивіда взагалі (Бертін, 1991). Відомо, що пренатальний (внутрішньоутробний) розвиток плоду включає його психічний розвиток. На цьому етапі розвиваються сприйнятливність, температурна, сенсорна чутливість, відбуваються перцептивні та сенсорномоторні процеси, що лежать в основі розвитку психіки дитини. На останніх місяцях вагітності рецепція і моторика знаходяться на достатньому рівні фізіологічної та функціональної зрілості, щоб забезпечити адекватний прийом екстероцептивної інформації та рухове реагування після моменту народження. Досягнення останніх десятиліть вирощування передчасно народжених дітей свідчать, що вже починаючи з 22 тижнів дитина може успішно розвиватися поза організмом матері, всі форми чутливості та емоційного переживання стимуляції у неї сформовані (Біла, 2012). Ці факти, а також успіхи генетики дозволяють відкидати аристотелівське положення про новонароджену дитину як *tabula rasa* («чиста дошка»), що насаджувалися в минулому (Батуєв, 2000). Отже, розвинена в пренатальному періоді вибіркова сенсорна чутливість дитини до навколишнього середовища дозволяє розглядати ранні відчуття немовлят як їхню перцептивну активність, що відіграє велике значення для розвитку подальших етапів сприймання.

Педагогічні словники визначають сприймання як: відображення предметів і явищ об'єктивного світу, що діють у цей момент на органи чуття людини. Фізіологічною основою сприймання є тимчасові нервові зв'язки в корені великих півкуль головного мозку, які утворюються під впливом стійких комбінацій різних подразників. На відміну від почуттів, що відображають лише окремі властивості або якості речей матеріального світу, сприймання дає їх цілісний образ, процес формування цілісного образу предметів, явищ, подій чи ситуацій довкілля, що виникає при безпосередній дії фізичного подразника на аналізатор або на систему аналізаторів (Гончаренко, 1997, с. 318).

Сприймання забезпечує орієнтування людини в довкіллі. Основними його властивостями є предметність, цілісність, контрастність, осмисленість, структурність та вибірковість. Сприймання пов'язане з мисленням, пам'яттю, увагою; воно спрямовується та має певне афективно-емоційне забарвлення (Ярмаченка, 2001, с. 432).

Згідно Б. Мещерякова і В. Зінченко (2004), сприймання є системою дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, що впливає на органи відчуття і являє собою чуттєво-дослідницьку діяльність спостереження (с. 83).

Саме у дошкільному віці пізнавальна дослідницька діяльність, діяльність спостереження є найбільш ефективною розвивальною діяльністю, що створює передумови для становлення перцептивних феноменів, формування сенсорного досвіду дітей. Залежно від змісту об'єктів, від того який аналізатор відіграє провідну роль, можна виділити різні види сприймання: зорове, слухове, дотикове та ін (Шоломович, 1974, с. 7). Кожен вид сприймання ми розглянули в різних видах мистецтва.

Сприймання музики – один з видів слухового сприймання, що забезпечує становлення у слухачів музичного образу. Сприймання – не пасивний процес відображення, а, як зазначають психологи, своєрідна орієнтовно-дослідницька дія. Під час сприймання музики відбувається орієнтування в потоці звуків. Уміння сприймати музику не є природженим, воно, за словами О. Леонтєва, - життєве надбання, яке розвивається і формується в процесі музичної діяльності (Шоломович, 1974, с. 9). У низці сучасних досліджень (О. Гайдамака (2014), Г. Сукурокова (2010), О. Радинова (1998), С. Фадєєва (2001)) показана можливість музичного розвитку дітей дошкільного віку із застосуванням класичної спадщини. В. Ауер (2016) писав, що будь-який музичний образ, а значить, кожен ритм, кожна гармонія і, особливо, кожна мелодія наповнена певним змістом. Цей зміст ми можемо сприймати по-різному. Таким чином, музика – це мова з емоціональним змістом, який ми сприймаємо і вплив якого відчуваємо, навіть якщо не завжди можемо виразити його в словах (В. Ауер, 2016, с. 167). Те саме можна сказати і про сприйняття музики

дітьми: вони її відчують, і це є їхньою особливістю. Підтвердженням нашої думки є так званий ефект Моцарта. Д. Кемпбелл (1999) стверджують, що саме музика В. Моцарта має особливо позитивний вплив на розвиток інтелекту та здібностей особистості. Цей ефект став настільки популярним, що в 1998 році губернатор штату Джорджія запропонував кожному новонародженому дарувати диск з записами класичної музики в якості капіталовкладення в інтелект малюка (Eliot Lise, 2001, р. 237). Дослідження американських учених показали, що всього лише десятихвилинне прослуховування фортепіанної музики В. Моцарта підвищує так званий коефіцієнт інтелекту в середньому на 8-9 одиниць (Медведева, 2010, с. 28).

Взагалі, заглиблюючись у фізіологічну основу процесу сприймання, можна констатувати, що слуховий аналізатор у немовлят починає функціонувати дещо раніше за зоровий. Науково доведено, що вже в утробі матері ще ненароджена дитина здатна чути звуки, зокрема розрізняти голоси матері і батька, якщо вони до неї звертаються. Це підтверджує первинність відчуття тембру як музичної здібності. Сучасні фахівці з пренатального розвитку вважають, що співати колискові пісні доцільно починати ще до появи дитини на світ. В ігрову взаємодію з малюком варто включати також потішки і забавлянки, короткі римовані історії, які допомагають дитині краще відчувати мелодику рідної мови та її ритм (Медведева, 2010, с. 43).

Діти шестимісячного віку вже реагують на мелодії, на звуки різних музичних інструментів. Тому в цьому віці необхідно вводити елементи музичного виховання, зокрема сприймання дітьми:

- колискових;
- забавлянок;
- ігрових пісень;
- танцювальних мелодій;
- тембрів різних музичних інструментів;
- різноманітних музичних ритмів.

Паралельно використанню загальноприйнятих дитячих музичних творів слід долучати малюків до слухання та сприймання найкращих музичних зразків світової

класики, зокрема творів В. Моцарта (Wolfgang Amadeus Mozart), Р. Шумана (Robert Schumann), Е. Гріга (Edvard Grieg), П. Чайковського тощо. У процесі ознайомлення зі згаданою вище творчістю діти часто не розуміють різницю між настроєм (ладом) і характером (темпом) музики. Лад і темп діти починають розрізняти ближче до 2 років. Далі, кожній дитині віком від двох до чотирьох років з нормальним психічним розвитком притаманні такі музичні здібності:

- емоційний відгук на музику;
- відчуття музичного ритму;
- відчуття тембру;
- звукообразність музичного сприйняття.

Слуховий аналізатор у дітей цього віку розвинений в анатомо-фізіологічному відношенні настільки, що забезпечує повноцінне та якісне сприймання музичних творів. Інакше кажучи, діти у цьому віці можуть сприйняти музичний твір адекватно художньому образу і емоційно його пережити на своєму рівні — кожна дитина індивідуально. Водночас діти можуть виявляти різне ставлення до тембрів, регістрів, наприклад, «Не треба так голосно — мені страшно від такої музики», або «Коли я слухаю музику, то не можу спокійно сидіти». До таких потреб дітей слід уважно ставитися і враховувати у процесі сприймання музики. Діти віком від чотирьох до п'яти років починають більш диференційовано переживати настрій, характер музичного образу, його драматургію. Вони виявляють досить сильне відчуття ритму і на рівні сприймання, і на рівні відтворення. Тому дітям цього віку необхідно давати слухати музичні твори зі складним ритмом і просити їх відтворювати його руками, різними рухами. Це позитивно впливає на розвиток пластичності та виразності кінестетичної сфери у дітей, а також — на сприймання ними художнього образу та драматургії музичного твору. Дослідження цього питання відомими теоретиками Б. Тепловим (1947) та М. Бліновою (1964) демонструє, що емоційний вплив ритму дуже потужний, і емоційний відгук на музичний ритм є первинним проявом музикальності практично у всіх здорових дітей. Тому елементарним музичним завданням, з якого треба починати навчання як

інтонуючих, так і неінтонуючих дітей, мають бути метроритмічні вправи (марширування, тактування під музику, а також наспівування на одному звуці в найпростішому ритмі). Отже, уміння сприймати музику лежить в основі розвитку музичних здібностей. Якщо дитина не розрізняє висоти, ритму, тембру, гармонії, ладу і т. ін., не може бути й мови про музикальність, яка, за словами Б. Теплова, передбачає досить тонке, диференційоване сприймання. Не всі діти стануть композиторами чи музикантами, але кожен повинен навчитися слухати музику. Повноцінне сприймання є необхідною передумовою виховання у дітей любові та інтересу до музики, формування у них музичного смаку (Шоломович, 1974, с. 8).

Важливо зазначити, що сприйняття музики для дітей дошкільного віку обов'язково супроводжується рухом, адже дитина дошкільного віку за своєю природою не може спокійно всидіти, коли чує звуки музики. Протягом не одного десятка років педагоги використовують рух як засіб музичного розвитку. У прогресивних педагогічних системах музичного виховання руху завжди відводилося особливе місце, так як музиканти визнавали за ним можливість не тільки вдосконалювати тіло, а й розвивати духовний світ людини. Для того, щоб сприйняття музики на початковому етапі вивчення того чи іншого твору відбулося як емоційне переживання, необхідно процесуальне розгортання емоційного змісту художнього образу в зовнішньому імпровізаційному русі. Це відбувається за типом уподібнення, тобто емоційно-рухового «підстроювання» до музики, що прослуховується, за підтримкою емоційної уяви. Такий процес є способом відтворення музичного переживання на психофізіологічному рівні. Рухове розгортання активізує моторну ланку сприйняття, що безпосередньо виконує функцію перетворення почутого в емоційно-музичне переживання (Радынова, & Комиссарова, 2011).

Доведено, що серед усіх видів мистецтва музика є найемоційнішим за своєю природою (Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, Г. Єрмакова, І. Знаменська, В. Медушевський, В. Цукерман та ін.) – це катарсис мистецтва, вона володіє здатністю висвітлювати душевні переживання людини, багатоманітну гамму її почуттів і настроїв. За своїм

змістом музика це – художня модель людських емоцій. Б. Асаф'єв характеризує музику як «відображення логіки зміни емоційних станів»; Г. Балан як «філософію, що звучить»; Б. Теплов «як емоційне пізнання»; О. Шпенглер вважав музику найвищою формою людського пізнання (*Ребенок в мире культуры*, 1998, с. 502). Процес сприймання музики може хоча б частково задовольняти естетичні потреби, що є в сучасних умовах життя важливим.

Дитина, яка уважно слухає музичний твір, не залишається байдужою, під впливом прослуханого в неї виникають певні почуття та емоції. Вважаємо доцільним використання не лише позитивної, активної музики, а і слухання музичних творів, що активізують емоції співчуття, жалю, співпереживання. В. Сильвестров (2006), український композитор, говорив про музику, що це такий вид мистецтва, що коли немає відтінку суму або подиху печалі, то немає і музики. Всі емоції, навіть ті, що несуть не радісні переживання, потрібні нам для саморозвитку і пізнання цього світу. Як відзначає Б. Теплов, музика – емоційне пізнання. Цим підкреслюється не тільки емоційність, а й пізнавальна функція музичного сприймання, яка не вичерпується емоціями. Якщо слухач емоційно реагує на музичний твір, але не помічає змін у мелодії, ритмі, динаміці, то його сприймання – поверхове. Щоб воно було повноцінним, треба навчитися сприймати звукову тканину твору (Шоломович, 1974, с. 8)

Н. Ветлугіна (1962) відзначає: «Здатність сприймати музику виявляється в емоційній чутливості до неї, в розрізненні характеру, окремих виражальних засобів, форми музичного твору» (с. 40). Оскільки процес сприймання музики тісно пов'язаний з емоційною чутливістю, варто звернути увагу на дослідження науковців Л. Казміренко, О. Кудерміної та О. Мойсєєвої (2015), що стверджують: «Емоційна чутливість – це достатньо стійка властивість індивіда, яка виявляється у легкості, швидкості і гнучкості емоційного реагування на соціальні події, на особливості інших людей тощо». Доведеним є те, що емоційність – це властивість людини, характерною особливістю якої є схильність до швидкого і яскравого прояву емоцій, легка збудливість; сфера прояву темпераменту особистості, яка визначає частоту і

ступінь виразу емоцій і почуттів особистості (Приходько, 2012, с. 62), отже можна зробити висновок, що емоційна чутливість в своїй основі має біологічне начало, і є вродженою. Але, варто зазначити, що ми повністю погоджуємось з думками науковців (Л. Масол (2006), О. Радиною (1998), О. Рудницькою (1998), Б. Тепловим (1947), В. Шацькою (1923)), які вважають, що емоційну чутливість можна розвивати засобами різних видів мистецтв у процесі навчання та виховання дітей, що чутливість до музичного твору – одна з перших особистісних якостей дитини, що розвивається в процесі занять музично-естетичними видами діяльності.

Важливе місце у процесі розвитку емоційної чутливості дитини п'ятого року життя посідає дорослий. Дитина надзвичайно чутливо реагує на психічний стан близької дорослої людини та заражається ним. Якщо тато або мама під час прослуховування музичного твору буде демонструвати як сильно він їй подобається, заряджає позитивом, спонукає до танцю та змушує посміхатись дитина теж перехопить настрій дорослого і буде наслідувати таку поведінку. Те саме можна сказати і про твори, які викликають у дорослого бажання посумувати, пригадати день, коли сильно дощить і зовсім не хочеться бути активним. Дорослий скеровує емоційне життя малюка: коли малюк засмучений, дорослий підбадьорює, переключає на іншу діяльність; втома, дратівливість, занадто бурхливі вияви емоцій свідчать про перезбудження нервової системи, потребу у відпочинку – дорослий заспокоює малюка, створює умови для сну. Тобто, власним прикладом, правильним скеровуванням емоційних вражень доросла людина має можливість розвивати емоційну чутливість та інтелект дитини дошкільного віку.

Повернемося до сприймання музики дітьми дошкільного віку. Взаємозв'язок сприймання музичних творів і різних видів музичної діяльності полягає у взаємному впливі одного процесу на другий. Це пояснюється тим, що музичний твір пробуджує в людини глибокі почуття, які активізують творчу уяву і спонукають до музичної (творчої) діяльності під впливом вражень від сприйнятого.

Сприймання музичного твору складається з таких процесів, як:

1. слухання;

2. уявлення;
3. усвідомлення прослуханого;
4. розуміння прослуханого.

Слухання – це складний процес перцептивної діяльності дитини. Дитина сприймає гру педагога на музичному інструменті, у сприйманні музичного твору беруть участь слуховий і зоровий аналізатори. Це забезпечується виразністю виконання музичного твору, мімікою, жестами, силою голосу, темпом, динамікою і тембром музичного інструменту. Під час слухання у свідомості дитини виникають уявлення – конкретні образи (описи природи, герої, предмети, явища), дитина їх усвідомлює, пов’язує між собою, розуміє їх зміст.

Залучаючи дитину до музично-образного втілення в різних видах музичної діяльності, ми звертаємо увагу дітей на те, що в пісні можна передати різноманітність почуттів, в музичній грі – образи персонажів, діючи з музичними іграшками, зобразити таке звучання, яке буде нагадувати певні життєві ситуації. Таким чином дитина починає сама включатись в безпосередню музичну діяльність, оволодіває різноманітними інтонаціями, використовує дитячі музичні інструменти, рухається під музику, засвоює доступні їй спроби втілення найпростіших образів (Желанова, 2020).

Під час сприйняття музики важливим є середовище, в якому знаходиться дошкільник. Для оволодіння музичною термінологією, осмисленням виразності музичної мови, накопиченням досвіду сприймання музичних творів дитина повинна знаходитись у музичному середовищі. Музичне середовище різноманітними засобам впливу формує індивідуальний досвід, який дошкільник проявляє у різних видах діяльності. Музичне середовище включає в себе сукупність музичних цінностей, видів музичної діяльності, особистісних елементів, з котрими взаємодіє дитина. Особливо через середовище, на думку В. Слободчікова (1997), виховання як процес культурного відновлення і наступності здійснює адаптацію особистості до життєвих обставин.

Специфіку розвитку музичного сприймання вивчали С. Беляєва (1925), М. Вікат (1980), Н. Ветлугіна (1968), Р. Желанова (2020), О. Іваненко (2013), О. Радинова (1998), С. Шоломович (1974). Ними було встановлено, що в дитини дошкільного віку при сприйманні музики переважають емоції, які зовнішньо виражені яскравіше ніж у дорослих. Це тому, що зовнішні прояви тісно переплітаються з внутрішніми переживаннями, а вони у дітей ще неупорядковані й набагато бурхливіші ніж у сформованої, «приглушеної» реальністю життя дорослої людини. Необхідними передумовами виникнення емоцій як у дорослого, так і у дитини є новизна, незвичність, раптовість та неочікуваність ситуації. Ситуації вважаються новими, якщо людина зовсім не підготовлена до зустрічі з ними; збудження, яке при цьому виникає, може проявитися лише у вигляді емоційних реакцій. Відтак, чим молодшою за віком є людина, тим більше емоцій їй притаманні, адже з моменту народження і до юнацького віку вона постійно зустрічається з новими непередбачуваними ситуаціями, на які у неї ще немає набутої системи відповідей. Ось чому дітям, на відміну від дорослих, притаманні яскравість та бурхливість у прояві емоцій.

Підсумовуючи вищезазначене і пам'ятаючи твердження Б. Теплова (1947) «З почуття повинно починатися сприйняття мистецтва; через нього воно повинно йти; без нього воно неможливе» (с. 10-11), ми можемо стверджувати, що *особливістю сприймання музики дітьми п'ятого року життя є: 1) емоційність*, яка у дорослого, на відміну від дитини, повністю контролюється процесом мислення; 2) наслідувальний характер сприймання дорослим творів музичного мистецтва.

Розглядаючи особливості сприймання різних видів мистецтва дітьми, переходимо до не менш важливого образотворчого мистецтва. Сприймання образотворчого мистецтва (скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, живопис та ін.) – вид зорового та дотикового сприймання. Особливість зорового та дотикового сприймання дітьми п'ятого року життя полягає у рівнозначному співвідношенні зору та дотику, адже в цей період поступово зростає роль зору, який управляє тактильними обстежувальними діями. І. Біла зазначає, що на даному етапі

діти знайомляться з просторовими властивостями предметів за допомогою розгорнутих орієнтовно-дослідницьких рухів (рук та очей). З віком ці види сприймання у дитини п'ятого року життя вже супроводжуються поясненнями, оцінкою. Так, якщо на одному малюнку предмет зображений художньо, виписані всі його деталі, а інший намальований схематично, діти віддають перевагу першому малюнку і обґрунтовують чому. Завдання розвитку естетичного сприймання у середньому дошкільному віці є ті ж самі, що для молодших дошкільників, а саме: збагачення, уточнення і закріплення представлень дітей про колір, форму предметів тощо, а також завдання навчати самостійно передавати в малюнку, ліпленні, аплікації схожість з реальними предметами або явищами, бажання відобразити свої враження, емоційне відношення.

Зауважимо, що сприймання дошкільниками різних видів і жанрів образотворчого мистецтва має специфічні особливості. Так, наприклад, Т. Казакова вважає найбільш зрозумілим і близьким сприйманню дитини *декоративно-прикладне мистецтво*, яке наближене за своєю природою до творчості дитини (простота, завершеність форми, узагальненість образу, умовність, уникнення деталізації, цілісність, закінченість образу) (Казакова, 2006, с. 98). Цієї ж думки дотримуються такі дослідники як Н. Сакуліна (2010), Ю. Максимов (1980). Ми приєднуємось до наших попередників, вважаємо доцільним використання декоративно-прикладного мистецтва в процесі художньо-творчого розвитку дитини, адже воно приваблює дошкільників своїм наближенням до реального побутового життя. Почуття впевненості в собі, вправності, власної значущості відчуває дитина саме в процесі декоративно-прикладного мистецтва, яке вона, у цьому віці, виконує з легкістю.

Ще одним доступним та значущим видом мистецтва для дітей є *живопис*, у якому емоційне ставлення до навколишнього середовища виражається художніми засобами. Згідно з В. Кудрявцевим (2006), В. Моляко (2006), живопис є найбільш емоційним мистецтвом. Цей процес забезпечує реалізацію потенційних творчих можливостей, самовираження особистості. Під час живопису особистість розкриває

багатий і різноманітний світ, відтворює своє внутрішнє емоційне ставлення за допомогою художніх образів. Отже, дитина, виявляючи творчість через різні засоби живопису, виражає себе, що є важливим моментом її особистісного становлення.

Діти п'ятого року життя вже можуть давати елементарні оцінки не тільки сюжетним картинам з цікавим змістом, але й пейзажу, натюрморту, портрету, у якому захоплюючий сюжет відсутній, виявляють здатність відчувати настрій. Згідно досліджень Т. Житнік (2016), О. Лебедева (1999), Н. Сакуліної (2010), Є. Фльоріної (2009), у процесі сприймання творів живопису в першу чергу дитина виділяє колір предмета, емоційно реагує на колір та кольорове сполучення зображеного предмету. Опорним для неї є те, що виділено яскравою фарбою, чіткими контурами, контрастністю. Проте, в інших дослідженнях науковців, (Н. Зубарева), колір не виділяють першим у процесі сприймання. Науковець виділяє наступні етапи сприйняття властивостей предметів зображених в творах живопису:

1. Сприйняття предмета в цілому.
2. Аналіз предмета, його зорове обстеження.
3. Визначення будови предмету, його форми, величини, місцезнаходження у просторі.
4. Виділення кольору, відтінків, світла, тіні.
5. Розгляд предмета в цілому (Зубарева, 1996).

Спираючись на практичний досвід, можемо говорити, що обидва підходи до сприймання картин дітьми дошкільного віку мають місце бути, адже це залежать від індивідуальних особливостей малюків.

Існують певні закономірності художньо-естетичного сприймання творів мистецтв. Доросла людина, в міру свого досвіду, керується власними смаками й уподобаннями, пізнавальними інтересами і, звичайно, вже розвиненою емоційною чутливістю. Діти дошкільного віку мають свої особливості сприймання картин. Дослідження Т. Казакової (2010), Р. Чумічової (1995) доводять, що при сприйманні живопису діти віддають перевагу картинам побутового жанру, меншою мірою їх приваблюють натюрморт та пейзаж. Сюжетна картина приваблює дитину цікавим,

захоплюючим змістом. При цьому вона, як правило, не звертає увагу на її естетичні сторони. Натюрморти і особливо пейзажний живопис викликає інтерес у дітей зображенням предметів та явищ колірними поєднаннями, колоритом. У картинах побутового жанру дітей приваблюють такі теми, як героїка, спорт, образи тварин. Причому хлопчики проявляють найбільший інтерес до перших двох тем, а дівчатка – до останньої. При зіставленні двох художніх творів на одну і ту ж тему, але вирішених художниками по-різному, діти віддають перевагу картинам, написаним лаконічно, умовно, яскраво, з використанням декоративних можливостей кольору. Однак умовність приймається ними лише до певних границь: зображення, що межує зі схематизмом, викликає у них протест (Казакова, 2006, с. 87). Звичайно, така думка згаданих нами дослідників має ґрунтовну основу вікового досвіду спостереження за дітьми, але ми вважаємо доцільним робити похибку і на реалії сучасних дітей.

На противагу думці, що діти здатні сприймати лише спрощене мистецтво, звертаємо вашу увагу на роботу французької дослідниці Ф. Барб-Галль. Щоб викликати інтерес дитини до живопису, який раніше не залучався в роботу з дітьми по причині його «схематичного» або складного відтворення, Ф. Барб-Галль радить дорослому згадати власні приємні спогади про перше знайомство з картиною, власний ранній позитивний досвід занурення у світ мистецтва. Що завоювало увагу і викликало інтерес, де і за яких умов це відбувалося? Така емоційно наповнена розповідь дорослого не залишить дитину байдужою. Доцільно розповісти дитині, яка картина подобається, яка викликає певні емоції та фантазії. А далі можна йти слідом за роздумами самої дитини, звернути увагу на твір, який найбільше зацікавив малюка. Картина, що полюбилася, підігріває інтерес до інших, а також вчить кожного разу знаходити цікаві деталі, щось нове (Барб-Галль, 2016).

При знайомстві з творами Ф. Барб-Галль також радить враховувати вікові особливості сприймання, те, що приваблює дитину в цьому віці, а саме:

- теплі, яскраві кольори;
- різноманітні форми і кольори, як у конструкторі «Лего»;
- химерна тривимірність зображення;

- точне відтворення матеріалу (тканини, хутра, паперу), коли хочеться не тільки побачити, а й помацати;
- картини, на яких зображені люди, тварини, або легко впізнаванні предмети пейзажу – (будинки, дерево, поле, сад і т.п.);
- картини, що показують людей у русі або в певних позах (сплячих, що біжать, танцюючих);
- відкрита передача емоцій у живописі будь-яких епох (сміх, плач, гнів, подив);
- прості композиції: одна центральна фігура і мінімум другорядних елементів);
- дрібні деталі (малюки помічають їх у першу чергу) (Барб-Галль, 2016).

Для того, щоб було зрозуміло, як саме привчити дитину цікавитись живописом ми пропонуємо користуватись порадами Ф. Барб-Галль, адже, поки що, це план зацікавлення до мистецтва саме сучасних дошкільників. Для зразку ознайомтесь з частиною опису діалогу з книги Ф. Барб-Галль «Як говорити з дітьми про мистецтво»: «Натюрморт з фруктами та омаром» Я.де Хем (Додаток Б).

«На картині повно всякої їжі.

Такі картини і справді пробуджують апетит! Тут перед нами всілякі фрукти: виноград, персики, абрикоси, вишні, айва, і все це нагромаджується на величезній, білій з синім порцеляновій тарелі. На окремій маленькій тарілочці наполовину очищений лимон з завитком шкірки, праворуч – креветки. Але перше, що кидається в очі, - це великий червоний омар на краєчку столу.

Омар може вщипнути за палець!

Боятися нема чого: він червоний, а це означає, що його вже зварили, інакше він був би сірувато-коричневий. Але червоний колір виділяє його на загальному тлі і дійсно надає йому страхітливий вигляд.

Все тут перемішано.

Дійсно, здається, що фрукти висипано на тарілку в повному безладі. А вгорі, на кришці скриньки, обтягнутої блакитним оксамитом, лежать мушлі. У реальному

житті ми навряд чи побачили б все це разом і в такій кількості, але в картині ми маємо чудовий феєрверк фарб.

Не відразу зрозумієш, на чому все це лежить.

На столі: його добре видно в правому куті картини. Інша частина столу закрита темно-зеленою скатертиною. Зліва складки тканини злегка поблискують.

Тут є і їжа, і питво.

Так, на картині можна помітити три келихи різної форми. Вони призначені для різного вина: наприклад, в широкому келиху нагорі справа – біле ельзаське вино. Художник пропонує нам частування на вибір і на будь-який смак.

Справа на столі дуже красивий глечик.

У глечики подібної форми наливалося вино. Він зроблений з перламутрової мушлі, оправленої в золото. Відбиваючи світло, перламутр переливається всіма кольорами веселки. Під час звичайної, буденної трапези такі дорогі предмети на стіл не ставилися. Художник розміщує глечик трішки в стороні від всього іншого і тим самим як би запрошує нас помилуватися ним.» – саме таким активним бачить французька дослідниця діалог між дорослим та дитиною, що може не аби як зацікавити чотирирічну дитину (Барб-Галль, 2016).

Не лише живопис в образотворчому мистецтві має свої особливості. Так, сприймаючи *скульптуру*, діти розуміють її призначення, будують її образ. Естетичну оцінку скульптури вони пов'язують з її змістом, окремими сенсорними ознаками (формою, кольором). Їх інтерес до скульптури проявляється у міміці, активних діях-обстеженнях. Дошкільнята можуть самостійно характеризувати скульптуру, розуміють пластику рухів, виразність забарвлення тощо (Казакова, 2006, с. 92). Емоції, що супроводжують ознайомлення дитини з скульптурою, допомагають у тлумаченні образів і форм.

Оскільки ми вже згадували про використання складних творів образотворчого мистецтва в процесі ознайомлення дітей дошкільного віку з мистецтвом взагалі, варто провести паралель і зі скульптурою зокрема. Фахівці переконані (Н. Ветлугіна, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна), що найбільш доцільним у роботі з дітьми є

використання перш за все скульптури анімалістичного жанру. Ми погоджуємось з цим твердження і використовуємо його на практиці, адже тварини завжди викликають у дітей дошкільного віку почуття захоплення, інтересу, краси та задоволення. Емоції, які відчуває малюк під час ознайомлення зі скульптурою анімалістичного жанру сприяють залученню дитини до мистецтва, краси та розвиває почуття естетичної краси. Але, слідкуючи за сучасним ритмом життя і за дітьми, які набагато швидше включаються в процес розмірковування та аналізування, ми вважаємо доцільним демонстрування дорослих скульптурних композицій з глибоким соціальним підтекстом. Практика показує, що в сьогоденнішніх реаліях сучасні батьки подорожують з дітьми, починаючи з перших років їхнього життя. Це розвиває, збагачує уявлення дитини. Часто, високу класику мистецтва скульптури діти п'ятого року життя бачили на власні очі, і вона, при правильних коментарях дорослого, зацікавила маленьких туристів. Звичайно, не всі мають таку практику споглядання високого мистецтва наживо, але доцільним буде і демонстрування таких скульптур за допомогою медіа засобів. Наприклад, для залучення дитини до історичної спадщини, розвитку уявлень про людські відносини на нашу думку пізнавальним буде використання таких соціальних пам'яток як приголомшлива інсталяція скульптора Є. Калини, яка називається «Перехід 1977-2005» (Додаток В) та меморіал «Взуття на річці Дунай» (Додаток Д) ідея якого належала режисерові К. Тогаю і була втілена угорським скульптором Д. Пауером.

Як ми можемо бачити, нічого страшного ці пам'ятки не зображують, але емоції, які ми відчуваємо під час спостереження не можна назвати веселими та життєрадісними. Тож спостереження таких скульптур не нашкодять дитини, а навпаки, завдяки слову дорослого допоможуть дитині відчути різні емоції доступні серцю.

А от попереднє обстеження дитиною скульптури малих форм, на думку вчених, має бути не тільки перцептивним, але й тактильним. Сприймаючи форму під час спеціально організованого обстеження, дитина запам'ятовує її за допомогою м'язових відчуттів пальців і одночасно засвоює деякі способи зображення предметів,

фігур. У формуванні пластичного образу в ліпленні найбільш значущий є етап обстеження, коли вся скульптура сприймається в цілому, а потім увагу дитини направляється на окремі її частини, деталі (Біла, 2014).

У сприйманні *графічного зображення* розрізняють дві сторони: а) цілісне охоплення художнього образу твору, б) сприймання окремих характерних рис образу, сюжету та композиції твору. Показниками розвитку сприймання *книжкової ілюстрації* є: розуміння змісту ілюстрацій; усвідомлення дитиною засобів виразності (жест, поза, міміка, колір, композиція); емоційне ставлення до зображених образів; розуміння виразності як в традиційній манері виконання, так і з елементами умовності (Казакова, 2006, с. 97).

Сприймання художнього твору – не тільки пізнавальний акт. Необхідною умовою такого сприймання є емоційна мальовничість сприйнятого, ставлення до нього, доповнене внутрішнім спілкуванням. І тому, підсумовуючи все вищеописане нами, можемо стверджувати, що *особливістю сприймання образотворчого мистецтва дітьми п'ятого року життя, як і в музиці, є емоційність*. Звичайно, не можливо ігнорувати той факт, що в цьому процесі сприймання *активну роль відіграє дорослий*, який супроводжує дошкільника у мистецтві живопису, скульптури та інших видах образотворчої діяльності. На нашу думку, саме такий дует особливостей сприймання дітьми п'ятого року життя має всі шанси сформувати культурну, творчо спрямовану особистість.

Наступний видом мистецтва, який стимулює загальний розвиток особистості та розвиток художньо-творчих здібностей дитини є хореографічне та театральне мистецтво.

Сприймання хореографічного та театального мистецтва – вид зорового та слухового сприймання. Важливість і значимість занять хореографією пояснюється тим, що танець за своєю природою є синтетичним видом мистецтва, що поєднує в собі духовно-культурний і тілесно-культурний компоненти, гармонійне співвідношення яких сприяє різнобічному розвитку дитини. Те саме можна сказати і

про театральне мистецтво, яке своєю багатогранністю включає в себе хореографію, без якої досягнення «театральних висот» є неможливим.

Повертаючись до особливостей сприймання різних видів мистецтва дітьми п'ятого року життя варто зауважити, що Б. Теплов, характеризуючи особливості сприймання творів мистецтва, пише, що якщо наукове спостереження іноді називають «мислячим сприйманням», то сприймання мистецтва – «емоційним». Зрозуміти твір, на його думку, – значить насамперед відчувати його, емоційно пережити його і вже на цій підставі помірковувати над ним (Казакова, 2006, с. 94)

Мистецтво приносить людині безкорисливу радість естетичної насолоди, формує істотні ознаки її глибокої соціалізації, стає фактором її творчої активності (Борев, 2002, с. 164). Високий розвиток творчої активності відбувається під час *хореографічного мистецтва* як під час активної участі в ньому, так і при спостереженні, яке є основою сприймання. Теоретики хореографічної педагогіки (Л. Богаткова, В. Верховинець, П. Коваль, Б. Мануйлов (1997) та ін.) вважають, що залучення дітей до танцювального мистецтва значимо для їхнього духовного збагачення, творчого розвитку і формування необхідних моральних якостей. Цілеспрямована танцювальна діяльність підвищує рівень фізичного розвитку, зміцнює здоров'я, сприяє формуванню інтересу до рухової діяльності (К. Глушак, А. Тараканова, Ж. Фірілєєва та ін.).

Вияв творчої активності дитини, збагачення її духовного життя невід'ємні від освоєння нею мистецтва. Сприймання художніх творів сприяє розвитку дитини, формує у неї сенсорну культуру, дає нову специфічну інформацію, пробуджує естетичне почуття краси. Концепція виховання через мистецтво не обмежується ознайомленням дітей з художніми творами, їх сприйманням, а передусім пропагує активне включення дітей у художню діяльність. Хореографічне мистецтво займає в реалізації такого підходу чільне місце. Воно через танець, хореографічні вправи, дії розвиває пластику рухів, чуття гармонії, образне сприймання музики, дарує переживання радості вільного володіння моторикою власного тіла.

У «Театральній енциклопедії» про танець сказано, що це «вид мистецтва, в якому засобом створення художнього образу є рухи і положення людського тіла» (*Театральная энциклопедия*, 1961-1967, с. 50). Разом з тим, хореографія дуже видовищне мистецтво, де вагомого значення набуває не лише тимчасова, а й просторова композиція танцю, а також зовнішній вигляд танцюючих.

Специфіка хореографічного мистецтва містить наявність двох компонентів: тілесно-культурного та духовно-культурного, які впливають на фізичний розвиток і естетичне формування особистості (Аркіна, 1965). Саме ці два компоненти дають нам підставу вважати, що хореографія несе не тільки *естетичну функцію* (засіб залучення до мистецтва, естетичне задоволення), а ще і *виховну* (виховання естетичного смаку, розуміння що є прекрасним і навпаки, духовне становлення особистості), *пізнавальну* (пізнання світу через постановку танцю), *комунікативну* (форма колективного і індивідуального спілкування), *психологічну* (танець є джерелом гарного настрою, стимулює розкривання індивідуальних психологічних особливостей) та оздоровчу (фізична активність дитини) соціальні функції.

Хореографія трактується як первісно синтезоване мистецтво, якому властивий синтез рухового і музичного компонентів. Загалом поза музикою танець не існує. Говорячи про хореографію, неможливо знецінювати вплив музики на сприймання цього виду мистецтва, адже існування першого неможливе без другого. Музика – головний помічник у передаванні теми, настрою та сутності ідеї даного танцю. Це те, без чого танець перетвориться в пантоміму. Музика посилює виразність танцювальної пластики, дає їй емоційну та ритмічну основу. Різні джерела свідчать про те, що людство танцює від початку свого існування, а танець – найстарша форма мистецтва. Слово «хореографія» (у перекладі з грецької: *χορεία* – танець, *γράφω* – пишу) більш пізнього походження і у прямому значенні тлумачиться як запис рухів і танців за допомогою системи умовних знаків (слова, малюнки, ноти тощо), отже, не відображає синтетичної природи мистецтва. Тому часто використовується термін «музично-хореографічне мистецтво», в якому підкреслюється його музична і рухова природа.

Хореографія – це танцювальне мистецтво у цілому, в усіх його видах: національні танці народу своєї країни (українські танці), народні танці різних країн світу, класичний танець, бальні танці, сучасні танці тощо. Всі ці види танців відрізняються не рухами, пластикою та відтворенням певних сюжетів. Їх завжди вирізняють почуття, емоції, які глядач відчуває в процесі споглядання. Пластичність тіла в парі з музичним супроводом дає можливість відкрити всю палітру людських почуттів, будь-то щастя, радість, жах, сумніви чи любовне переживання. Дитяча хореографія не є тому виключенням.

Згідно досліджень А. Шевчук (2006) дитяча хореографія – це особлива царина хореографічного мистецтва (сукупність музики і рухів, танців, хороводів, ігор, вправ, системи тренування), що адаптована або спеціально розроблена для дітей, доцільна і доступна для сприймання і переживання дитиною, призначена для репродуктивно продуктивного виконання дітьми (відповідає виконавсько-наслідувальним і виконавсько-творчим музично-руховим можливостям дітей), має яскраво виражені образний зміст і музику, ігрові сюжети, просту і чітку форму, влучні назви рухів і танців, містить елементи зображувальності та наслідування, можливості для образної танцювальної імпровізації тощо (Шевчук, 2016, с. 63).

Діти здатні збагатити елементарний досвід сприймання танцювальних рухів і образів, способів їх виконання, набути нового досвіду художньо-практичної діяльності танцювального виконавства та дитячої виконавської творчості у співпраці з педагогом й одне з одним, переймаючи від дорослого образну мову і різноманітний хореографічний досвід, перетворюючи його на власний, набуваючи практики експериментування у царині рухів і таночків (Шевчук, 2016, с. 22).

При визначенні завдань та змісту хореографічної роботи з дітьми дошкільного віку слід урахувувати вікові психологічні, фізичні та музично-рухові особливості їх розвитку. В п'ять років у наслідок активного розвитку пізнавальних процесів, дитина здатна усвідомлювати інформацію про те, що хореографія – це танок за правилами, виконання яких вчить красивим рухам, виробляє красиву поставу, і, як результат, приносить задоволення від власної художньої діяльності. Погоджуючись

з думкою Т. Повалій зазначаємо, що велике значення для сприймання хореографії дітьми п'ятого року життя має яскраво виражені образний зміст і музика, ігрові сюжети, проста й чітка форма, влучні назви рухів і танців. Погоджуємось і з тим, що дитяча хореографія має містити елементи зображувальності та наслідування (кисті рук на голові наче вушка зайчика тощо), можливості для образної танцювальної імпровізації, адже саме це є головною ознакою дитинства (Повалій, 2017). Але це не означає, що показавши дошкільнику балет чи хореографічну постанову в стилі контемп, дитина залишиться байдужою до побаченого. Річ у високій емоційності танців і характері ритмів, у пластичності рухів танцюристів. Те, що відчує дитина під час перегляду, яку реакцію побачить на обличчі у дорослого, який її супроводжує, ось що матиме вплив на її зацікавлення, чи навпаки, знехтування хореографічним мистецтвом. Дитина починає розуміти, що танець – це німа мова, що один і той самий рух може мати різне значення, а в танцях розкриватися різноманітні образи. Може простежити закономірність, що характер виконання танцю залежить від його музичного супроводу.

Щодо фізіологічних можливостей дошкільників, яким виповнилося чотири роки, відомо, що запам'ятовування інформації у цьому віці носить здебільшого мимовільний характер, тобто залежить від емоційного настрою та інтересу до відповідної теми. Активізація словника сприяє засвоєнню доступної танцювальної термінології (назви рухів, танців, позицій). Дитина може сприймати та пояснювати зміст хороводів, сюжетних та побутових танців, визначати особливості музичного супроводу. Дитина починає співвідносити музичні жанри (марш, полька, вальс, танок) з танцювальними (хоровод, пляска, полька, вальс), підпорядковувати танцювальні рухи особливостям музичного супроводу. Починає рухатися після музичного вступу і закінчує рух після зупинки звучання музики, орієнтується в загальному характері мелодії, характеризує емоційно образний зміст музики, розрізняє відтінки одного настрою шляхом контрастного зіставлення музичних творів. Розвиток пам'яті сприяє запам'ятовуванню та відтворюванню танцювальних рухів, вправ, комбінацій та танців. Дитина здатна пригадати, які рухи виконувалися

на занятті під ту чи іншу музику. Так, спираючись на фізіологічні особливості дітей, неможливо не згадати систему, розроблену Е. Жаком-Далькроза, яка виділяється своєю детальною та чіткою структурою, і в основу якої закладено поняття ритму як універсального виховного засобу (Александрова, 1924, с. 15). Е. Далькроз заперечував закиди щодо прагнення створити «нове танцювальне мистецтво» або ж відкинути старі класичні ритми в музиці (Александрова, 1924, с. 78). У своїх численних публікаціях він передусім висловлював бажання просто зосередитися на природності вираження почуттів, внутрішній експресії, знищити музичну й фізичну віртуозність, «псевдо-техніку» й повернути психофізичному механізму простоту дії («Ритм: ежегодник Института Жак-Далькроза», 1912, с. 63). Аналізуючи його роботу, ми не зовсім погоджуємось з критичним ставленням до будь-яких проявів нового мистецтва, естетичної краси та т.п., але повністю підтримуємо думку, що за основу танцювальної діяльності треба брати природність людських емоцій..

Отже, дослідження науковців, а також наші власні спостереження привели до висновку, що хореографічне мистецтво, як і інші види мистецтв, розглянуті нами в контексті дитячого сприймання, мають таку особливість як *емоційність*, що характерна для будь-якого твору мистецтва.

Процес відображення, становлення в свідомості дитини художнього образу, створеного художником, відбувається в єдності всіх його складових: форми, змісту, особистості творця. Від ступеня розвитку здатності все це зрозуміти та осмислити залежить адекватність сприймання. Розвиваючи у дітей адекватність художнього сприймання, важливо орієнтуватися на його структуру, яка включає художньо-естетичний досвід (наявність синестезійності, вміння «бачити» і «чути»), здатність до співпереживання, емоційну чутливість, а також наявність художньо-естетичних знань (про специфіку, структуру мистецтва) (Волынкин, 2007).

Всі емоційні переживання слід розглядати через призму згаданої нами емоційної чутливості, а також емоційного інтелекту. Підтвердження цьому знаходимо у наукових дослідженнях О. Половіної, яка вбачає емоційний інтелект головним показником сформованості емоційної компетентності. Емоційний інтелект

розвивається в процесі життєдіяльності й набуття досвіду — в родині, через гру, живопис, мистецтво, літературу, самоспостереження і рефлексію. Оскільки, для кожної конкретної дитини це можуть бути різні варіанти розвитку важливо підібрати той метод, який є найдієвішим для кожного окремо (Половіна, 2018, с. 23-31). Чимало науковців наразі займаються вивченням емоційного інтелекту: Д. Люсін (2004), Е. Носенко (2012) , Н. Коврига (2003), О. Власова (2005), С. Деревянко (2008), М. Манойлова (2004), Г. Юсупова (2006), А. Петровська (2007) та інші. Спираючись на їхні наукові дослідження можна говорити, що емоційний інтелект виражається у здатності розуміти власний емоційний стан і стан оточуючих, а також аналізувати, які дії необхідно зробити в тій чи іншій ситуації і що за цим може послідувати. Це розумне управління емоціями для гармонізації своїх стосунків з іншими людьми і досягнення намічених цілей. Звичайно останнє варто дещо змінено застосовувати до дитини, оскільки дошкільники, в міру своїх вікових можливостей, не вміють цілеспрямовано ставити ціль та досягати її. Але вони починають контролювати свій настрій та емоції задля кращих стосунків з дорослими чи однолітками. На нашу думку, емоційний інтелект, хоч і має під собою біологічну основу, може піддаватись розвитку соціальними чинниками. Ми цілком погоджуємося з І. Андрєєвою, яка в якості передумов емоційного інтелекту бачить вроджені (біологічні) та соціальні (набуті) чинники (Андреева, 2011, с. 196).

Таблиця 1.1

Передумови розвитку емоційного інтелекту

Вроджені (біологічні)	Соціальні (набуті)
Рівень емоційного інтелекту батьків; спадкові задатки емоційної сприйнятливості; властивості темпераменту; особливості переробки інформації.	Ступінь розвитку самосвідомості; впевненість у своїй емоційній компетентності; рівень освіти батьків і сімейний дохід; емоційно благополучні взаємини між батьками; андрогінність, зовнішній локус контролю та релігійність.

Досліджуючи питання емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, ми знайшли підтвердження власної думки в роботі Е. Носенко. Вона стверджує, що емоційні реакції найближчого оточення на дії дитини не тільки виступають як умови для розвитку емоційності, але є орієнтирами для її самоставлення і самооцінки. Основи реалістичного сприйняття себе і самоприйняття закладаються на ранніх стадіях онтогенезу, визначаючись вихідним прийняттям дитини з боку батьків (Носенко, 2004). Саме те, чим оточує дитину її перша соціальна група – сім'я, має великий вплив на її подальший розвиток. Музика, художня література, живопис, рух у танці – все це важливі чинники зрушення емоційної пасивності, яка притаманна певним типам темпераменту.

Отже, проаналізувавши погляди науковців на особливості сприймання різних видів мистецтва дітьми п'ятого року життя, розглянувши поняття емоційного інтелекту та емоційної чутливості, без яких неможлива творча діяльність, а також основні принципи дитячої творчості можемо виділити три особливості сприйняття мистецтва дітьми:

1. емоційність сприйняття творів мистецтва;
2. здатність до наслідування діяльності дорослого;
3. залежність глибини розуміння краси мистецтва від педагогічного супроводу.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя, а також визначено особливості сприйняття різних видів мистецтва дітьми у контексті досліджуваної проблеми.

Встановлено, що процеси реформування освіти спрямовані на забезпечення умов особистісного розвитку кожної дитини, визначення її індивідуальної траєкторії розвитку, формування цінностей і якісних життєвих компетентностей. Цьому процесу сприяє пробудження художньо-творчої активності дитини, розвиток

творчої особистості, починаючи з дошкільного віку. В процесі творчого розвитку, якому передуює розвиток художньо-творчих здібностей, велику роль відіграє вік дитини. У сучасних дослідження творчих здібностей дітей переважно розкриваються питання роботи з дітьми старшого дошкільного віку. У зв'язку з цим проблема розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя набуває все більшої актуальності.

З'ясовано, що теоретичне підґрунтя розвитку художньо-творчої активності дитини закладено низкою видатних науковців, які розглядали цю проблему у філософському, психологічному та педагогічному аспектах. На філософському рівні поняття художньо-творчих здібностей розглядається як таке, що виділяє дитину серед інших, а її особливі уміння зумовлені індивідуальними особливостями та впливом середовища. У психологічному плані це процес, у якому дитина пізнає себе та розвивається у відповідності до індивідуальних задатків. У педагогічному аспекті розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя трактується як процес педагогічного впливу на особистість з урахуванням індивідуальних рис, які допомагають досягти значних успіхів у певній діяльності.

Аналіз літератури та уточнення понять дали можливість сформулювати власні критерії та показники розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами образотворчого та музичного мистецтва, а саме:

- емоційно-ціннісний критерій, показниками якого є яскравість емоційної реакції на художній твір, наявність асоціативного ряду під час перегляду художнього твору, адекватність та емпатійність сприймання твору мистецтва;
- когнітивно-комунікативний критерій – наявність пізнавальних інтересів, володіння системою знань відповідних до вікових можливостей дитини, прагнення і вміння поділитись інформацією;
- адаптивно-творчий критерій, показниками якого є наявність творчого (нестандартного) мислення, творчі прояви набутих знань у різних видах діяльності, прагнення до самовираження у творчій діяльності.

Встановлено, що для розкриття художньо-творчих здібностей дітей необхідне включення їх у діяльність, в якій здібності проявляються. Мистецтво, у даному процесі, виступає рушієм творчої діяльності, під час якої дитина в індивідуальному темпі, характері, манері вивчає навколишній світ та відтворює враження від сприйнятого. Дослідження науковців утвердили нас в думці, що мистецтво є засобом формування соціально адаптованої, гармонійно розвиненої та впевненої в собі особистості, яка здатна до самостійної творчої діяльності. Ми суголосні з думкою дослідників про те, що в дошкільному віці закладаються основи естетичної свідомості, духовного розвитку та моральних цінностей. Цьому сприяє естетичне та духовне наповнення мистецтва, різноманітність тематики творів, нестандартність образів. У сукупності це сприяє формуванню освіченої особистості нашого часу.

Зважаючи на визначені особливості сприйняття різних видів мистецтва дітьми п'ятого року життя, відмічено, що характер впливу художньої культури і мистецтва на почуття і поведінку людей має різний результат, але його місце у житті людини не слід спрощувати. З'ясовано, що дитина, яка знаходиться в мистецькому середовищі має ширшу палітру художньо-образного та асоціативного мислення, краще розвинену мовну комунікацію, частіше проявляє чуттєве, емоційне ставлення до себе та оточуючих.

Опираючись на вікові можливості дітей п'ятого року життя, особливості сприйняття ними творів мистецтва, ми утвердились в думці про доцільність застосування світових та сучасних творів мистецтва у процесі розвитку художньо-творчих здібностей дітей, починаючи з чотирирічного віку. Відмічено, що емоційні переживання від переглянутого чи прослуханого твору мистецтва стимулюють пізнавальну активність та дозволяють дошкільникам сприймати навіть твори модерністичного характеру, які не завжди сприймаються дорослими. Потреба у рефлексії та відтворенні свого внутрішнього стану присутні як у картинах відомих митців, так і у дитячій творчості, що пояснює попередньо означену думку.

Встановлено, що для дітей п'ятого року життя важливим моментом є процес першого знайомства з творами мистецтва. У першому розділі наведено приклад

адаптованого опису картини, який буде доступним та цікавим для прослуховування дітьми п'ятого року життя. Відмічено, що ціль подібних зустрічей з прекрасним – стимулювання пізнавального інтересу та виклик емоційної реакції дитини, що може бути різною за своєю тональністю (радість, щастя, здивування, сум, співчуття, жаль та інше). Емоційний стан дорослого, який знаходиться поруч завжди резонує у настрої дітей. Прослідковується наслідування поведінки близької дитині дорослої особи. Ми переконані, що власним прикладом правильного скеровування емоційної реакції на твори мистецтва дорослий має можливість розвивати емоційну чутливість дитини, її емоційний інтелект.

Здійснений теоретичний аналіз дозволив зрозуміти логіку подальшого руху у напрямі побудови методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя. Прогнозуємо, що сприйняття художніх творів сприятиме їхньому загальному розвитку, активному включенню у творчу діяльність, стимулюватиме пізнавальні процеси, моральні якості особистості та пробуджуватиме естетичне почуття краси.

Основні ідеї розділу висвітлені у наукових публікаціях автора:

Новоселецька І. Е. (2017, Березень). Вплив мистецтва на розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових мистецьких навчальних закладах. *Педагогічний інститут київського університету імені Б. Грінченка, Молодий вчений* 3.2 (43.2), 2017, – К. С. 98-101

Новоселецька І. Е. (2017). Актуальність розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових мистецьких навчальних закладах. *Педагогічна теорія і практика: зб. наук. пр. К.: КиМУ. Вип.1(6) – с. 392-407*

Новоселецька І. Е. (2018). Інформаційне забезпечення мистецької освіти дітей дошкільного віку *Освітній простір України. Україна 2018. Вип. 13. С. 179-186.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ

2.1. Обґрунтування методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя

Однією з важливих проблем сучасної педагогіки мистецтва є розробка організаційних форм, методів та прийомів розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку на основі виявлення її природних задатків та розвитку її художньо-творчих здібностей. У багатьох педагогічних дослідженнях було доведено, що саме дошкільний період є сензитивним щодо розвитку особистості дитини в процесі художньо-творчої діяльності, і саме цей вік сприяє її всебічному інтелектуальному розвитку.

Методичним аспектам проблеми розвитку художньо-творчих здібностей дітей присвячено дослідження Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Нечай, Т. Парамонові, Т. Поніманської, В. Рагозіної, В. Сухомлинського та інших. Опираючись на їхні дослідження, вбачаємо актуальність застосування методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва, що базуватиметься на єдності естетичного, емоційного та пізнавального компонентів при взаємодії дитини з реальними творами мистецтва.

Велике значення для розвитку художньо-творчих здібностей має систематичний вплив ззовні – виховання і навчання. Виховання впливає на розвиток здібностей на основі задатків, всієї структури особистості, типологічних особливостей вищої нервової діяльності і формування на цій основі характеру. Навчання – це процес, у якому дошкільник знайомиться, мотивується та розвиває пізнавальну активність. Пізнавальна активність виникає та формується у процесі навчальної діяльності, піднімаючи діяльність на новий рівень. Така навчальна діяльність супроводжується намаганням особистості власними силами розв'язати поставлене завдання, унаслідок чого виникають додаткова пошукова активність

суб'єкта, прояв власної ініціативи, емоційні переживання. Головним у пробудженні пізнавальної активності є мотивація, що спонукає особистість до активності (Сухорукова, Дронова, Голота, Янцур, 2010).

У цілісній системі освіти значним педагогічним потенціалом для художньо-творчого розвитку дитини дошкільного віку володіють початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, де одним із пріоритетних завдань є розвиток обдарувань дітей з метою формування творчої, гармонійної, комунікативної, освіченої особистості в різних сферах суспільного життя. Навчання дітей п'ятого року життя у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах потребує правильних форм, методів та прийомів, що сприятимуть розвитку якості освіти дітей дошкільного віку. Тобто, освітній процес у такому закладі, визначена ним діяльність спрямована на забезпечення ефективних умов формування підростаючої особистості, її духовно-моральної сфери, збереження та зміцнення здоров'я завдяки обґрунтуванню, розробці та запровадженню в освітній процес наукового перевірених підходів щодо його побудови, інноваційного змісту, відповідних йому форм, методів, та засобів, розширенню інформаційного поля. Таку ж основну думку прослідковуємо у дослідженнях О. Семенова (2017) та С. Сисоєвої (2006). Тому, враховуючи вікові особливості дітей п'ятого року життя та особливості сприйняття ними творів мистецтва, основною формою діяльності з дошкільниками вважаємо групові ігрові заняття та латентні заняття (заняття в патію, що несуть непомітний характер), які містять у своїй основі індивідуальний, ненав'язливий підхід з інтеграцією образотворчого та музичного мистецтва.

Аналізуючи все вищезазначене, для розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя було виділено 3 етапи освітньої роботи, які уможливлюють роботу методики розвитку означеної якості:

1. інформаційно-мотивуючий;
2. емоційно-діяльнісний;
3. адаптивно-творчий.

Кожен етап розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя передбачав використання основних педагогічних методів та прийомів, що сприяли кращому сприйманню, переживанню, засвоєнню та відтворенню освітнього матеріалу дошкільниками: *словесні, наочні, практичні методи навчання*.

Словесні методи навчання (бесіда, розповідь) на першому етапі формувального експерименту були використані з метою занурення дитини в сутність та настрій твору мистецтва. Ми переконані, що від вступного слова педагога залежить глибина сприймання дитиною запропонованого твору мистецтва. Використовуючи художню розповідь чи бесіду, педагог мав можливість викликати у дітей інтерес до твору мистецтва та творчої діяльності, активізувати пізнавальні процеси (Хто? Що? Чому? Навіщо? Де? Коли? Як?). Стислі за обсягом, але емоційно насичені словесні методи розширюють уявлення дитини про внутрішній світ та якості людини, її почуття та інтереси.

Наочні методи навчання (слухова та зорова наочність) стали матеріальною основою проведення експерименту серед дітей дошкільного віку. Жодне ігрове заняття не обійшлося без демонстрування репродукцій картин, фото- чи відеоряду, прослуховування музичних творів. Вони необхідні для формування у дітей п'ятого року життя зорових та слухових образів, або ж для уточнення уже відомих явищ, відкриття нових сторін знайомих предметів. Застосовуючи наочні методи, педагог може стимулювати у дітей вир фантазії, без якої неможливе знайомство з мистецтвом та подальша інтелектуальна та художньо-творча діяльність.

Практичні методи навчання (творчі вправи, ігри, дидактичні ігри, творча імпровізація) забезпечили нам можливість спостерігати, як діти п'ятого року життя відчують характер твору, проживають отримані емоції, адаптуючи та інтерпретуючи їх у власну творчу діяльність. Без застосування останнього, практичного методу неможливим було б ознайомлення дітей із засобами дій, які потрібні їм для творчої діяльності. Етап засвоєння матеріалу, без вищезгаданого методу, також не мав би реалізації.

Завдяки застосуванню давно відомих методів навчання в експериментальній методиці нашого дослідження діти набували певних умінь та навичок, що у подальшому сприяло розвитку їх художньо-творчих здібностей. При виборі методів вирішення поставлених завдань, педагог має гнучко варіювати ними відповідно до кожного етапу застосування методики. В системі методів нами були розроблені та впроваджені авторські прийоми, спрямовані на розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Застосування авторських прийомів у відповідності до етапів та методів розвитку художньо-творчих здібностей

№ пп	Етапи	Методи	Авторські прийоми
1	Інформаційно-мотивуючий	словесні, наочні	<i>mirum-звернення</i>
2	Емоційно-діяльнісний	словесні, наочні, практичні	<i>рольове включення, полікінестетичне сприйняття інформації, емоційне віддзеркалення об'єкту/предмету</i>
3	Адаптивно-творчий	Практичні	<i>рольове включення, резонансне стимулювання</i>

Прийом mirum-звернення у роботі з дітьми застосовується для повідомлення дітям нового, цікавого, незвіданого способом здивування, оскільки у перекладі з латинської мови *mirum* означає чудо, сюрприз, здивування. Таким чином цей прийом у своїй суті містить момент неочікуваності та захоплення. Застосування прийому *рольового включення* актуальне для повного занурення дитини в творчий процес шляхом приміряння на себе тієї чи іншої професії. Задля повного охоплення інформації шляхом візуального, звукового і тактильного сприйняття доцільне застосування прийому *полікінестетичного сприйняття інформації*. Прийом *емоційного віддзеркалення об'єкту/предмету* у роботі з дітьми доцільно застосовувати для глибокого знайомства та розуміння твору мистецтва. Для аналізу рівня художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя актуальним є прийом

резонансного стимулювання, який стимулює дошкільників до використання творчого підходу у вирішенні будь-яких завдань.

Головними завданнями інформаційно-мотивуючого етапу були:

1. Активізація пізнавального інтересу дітей до творів мистецтва.
2. Стимулювання та мотивація емоційної реакції дітей на твори мистецтва й художньо-творчу діяльність.
3. Формування позитивного ставлення до змісту та процесу навчання з елементами художньо-творчої діяльності.

На цьому етапі, в процесі занять з дітьми п'ятого року життя, важливим був підбір доступного та цікавого художнього матеріалу, що відповідав особливостям сприймання творів мистецтва дітьми. Адже рівень зацікавленості, активності, пізнавального інтересу залежить від того, який художній матеріал обрав педагог для першого знайомства дошкільників з національною та світовою спадщиною мистецтва. Наголошуємо, що умовами розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя є дотримання принципів емоційності й доступності дібраного матеріалу, а також врахування вродженої здатності дитини до наслідування дій дорослого. Матеріал до заняття підбирався у відповідності до тем блоків, які ми прописали у відповідності до змісту експериментальної методики в календарно-тематичному плануванні (Таблиця 2.2).

Головними завданнями емоційно-діяльнісного етапу були:

1. Розвиток пізнавального інтересу дітей до творів мистецтва.
2. Стимулювання позитивного ставлення дітей до творчої діяльності з освітньою метою.
3. Формування когнітивно-комунікативної компетентості дітей п'ятого року життя засобами мистецтва.

Цей етап було спрямовано на формування позитивного ставлення дітей до творчої діяльності з освітньою метою, яка стимулюватиме розвиток когнітивних та комунікативних навичок дітей п'ятого року життя у творчій діяльності.

Таблиця 2.2

Календарно-тематичне планування
для застосування експериментальної методики

Осінь	<p><u>Вересень</u></p> <p>Тема блоку «Іграшки – мої друзі» (I, II) <i>Картини:</i> Пауль Клее «Замок та сонце» 1928р., Юрій Кротов "Запахи дитинства". <i>Музика:</i> Джеймс Ньютон Говард «Переговори з Гнарлаком», Александр Деспла «Дитячі герої».</p> <p>Тема блоку «Осінь в гості завітала» (III, IV) <i>Картини:</i> Вінсент Ван Гог «Оливкові дерева з жовтим небом і сонцем» 1889р., Ольга Кваша «Яблука в траві» 2012р. <i>Музика:</i> Юкі Мурата «Осінній вальс» (альбом «У тіні»), Антоніо Вівальді «Пори року» (Осінь).</p>	<p><u>Жовтень</u></p> <p>Тема блоку «Багата наша осінь» (I, II) <i>Картини:</i> Джузеппе Арчімбольдо «Осінь» 1573р., Ольга Кваша «Груші» 2012р. <i>Музика:</i> Олександр Бородин «Нюктурн».</p> <p>Тема блоку «Моя родина» (III, IV) <i>Картини:</i> Ніно Чакветадзе «З бабусею» 2014р., Тарас Шевченко «Сільська Родина» 1843р., <i>Музика:</i> Джо Хісаісі «Принцеса Мононоке».</p>	<p><u>Листопад</u></p> <p>Тема блоку «В гості до бабусі» (I, II) <i>Картини:</i> Клод Моне «Сніданок» 1873р., Ольга Кваша «На його подвір'ї», 2016р. <i>Музика:</i> Клод Дебюссі • Класичний звуковий пейзаж для фільму, вип. 34.</p> <p>Тема блоку «Тварини в мене вдома» (III, IV) <i>Картина:</i> Жан-Жак Башельє «Ангорська кішка» 1761р., Едгарт Хант (будь-яка робота). <i>Музика:</i> Кароль Шимановський «Piano Recital» 2011р., Клод Дебюссі «Місячне світло».</p>
Зима	<p><u>Грудень</u></p> <p>Тема блоку «Зима прийшла – сніг принесла» (I, II) <i>Картини:</i> Ольга Кваша «Мрії Сонця» 2016р. <i>Музика:</i> Скотт Джоплін «Коли твоє волосся схоже на сніг», Клод Дебюссі «Сніг танцює», Сергій Прокоф'єв. Варіація Феї зими балет «Попелюшка».</p> <p>Тема блоку «Я пізнаю довкілля» (III, IV) <i>Картини:</i> серія зимових пейзажів Річарда де Вольфе. <i>Музика:</i> Йозеф Гайдн Оркестровий вступ до IV частини («Зима»).</p>	<p><u>Січень</u></p> <p>Тема блоку «Птахи у моєму дворі» (I, II) <i>Картини:</i> Ольга Кваша «Зимовий притулок» 2009р. <i>Музика:</i> Петро Чайковський «Пісня жайворонка».</p> <p>Тема блоку «Лісові звірі» (III, IV) <i>Картини:</i> Марсія Болдуїн «Сніговий зайчик» 2005р., Ольга Кваша «Лисиця йде за піснею» 2014р. <i>Музика:</i> Кароль Шимановський Mazurka No. 4 in E flat minor, Op. 6, No. 4; Мечислав Вайнберг Symphony No. 18 - Trumpet Concerto No. 1</p>	<p><u>Лютий</u></p> <p>Тема блоку «Розкажу про себе» (I, II) <i>Картини:</i> Ольга Кваша «Я гуляю по лісу» 2008р. <i>Музика:</i> Микола Лисенко Соната Фа мінор, II частина.</p> <p>Тема блоку «Я – Українець» (III, IV) <i>Картини:</i> Тарас Шевченко «Катерина» 1842р.; Ольга Кваша «Щасливого Різдва» 2012р. <i>Музика:</i> Мирослав Скорик «Гуцульський триптих»; Микола Лисенко «При колиці» op. 33.</p>

Весна	<u>Березень</u>	<u>Квітень</u>	<u>Травень</u>
	<p>Тема блоку «Прийшла весна-красна» (I, II)</p> <p>Картини: Клод Моне «Жеверні навесні» 1899 – 1900рр., Костянтин Горбатов «Рання весна. Місто на річці» 1916р., Музика: Ігор Шамо «Веснянка», Кароль Шимановський Mazurka No. 9 in C major, Op. 7, No. 5.</p> <p>Тема блоку «Я зустрів комаху» (III, IV)</p> <p>Картини: Вінсент ван Гог «Бражник мертва голова»; Карла Шпідвега «Мисливець на метеликів». Музика: Миколою Римським-Корсаковим "Політ джмеля".</p>	<p>Тема блоку «Заквітчалася земля» (I, II)</p> <p>Картини: Олександр Сердюков «Проліски»; Музика: Петро Чайковський «Пролісок»; балет Аарона Копланда «Аппалачська весна».</p> <p>Тема блоку «Транспорт у моєму місті» (III, IV)</p> <p>Твори: Сергій Луценко «Зима в Львові» 2015р.; Микитенко Віктор «Архітектура Львову» 2018р.</p>	<p>Тема блоку «Дерева моєї планети» (I, II)</p> <p>Картини: Ольга Кваша «Яблукове дерево» 2010р.; Ольга Кваша «Повторно зацвіли каштани», 2019р. Музика: Антоніо Вівальді «Пори року» (Осінь)</p> <p>Тема блоку «Оберу професію» (III, IV)</p> <p>Картини: Вінсент Ван Гог, «Селянка в'яже снопи» 1885р.; Едгар Дега, «Танцівниці в блакитному» 1897р.</p>

Головними завданнями адаптивно-творчого етапу були:

1. активізація практичних навичок;
2. закріплення переходу дітей п'ятого року життя від відтворювальної до самостійної, адаптованої творчої діяльності.

Грунтуючись на дослідженнях науковців, що вивчали питання розвитку художньо-творчих здібностей (Е. Боно, Н. Ветлугіна, Д. Гілфорд, В. Дихта-Кірфф, Т. Житнік, О. Семенов, Л. Шульга та інші) на кожному етапі методики розвитку художньо-творчих здібностей були задіяні різні види діяльності: дидактичні та творчі ігри, дидактичні вправи, вільне малювання, малювання за твором музичного мистецтва, прослуховування творів музичного мистецтва. Узагальнюючи, демонструємо структуру методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя у рис. 2.1.

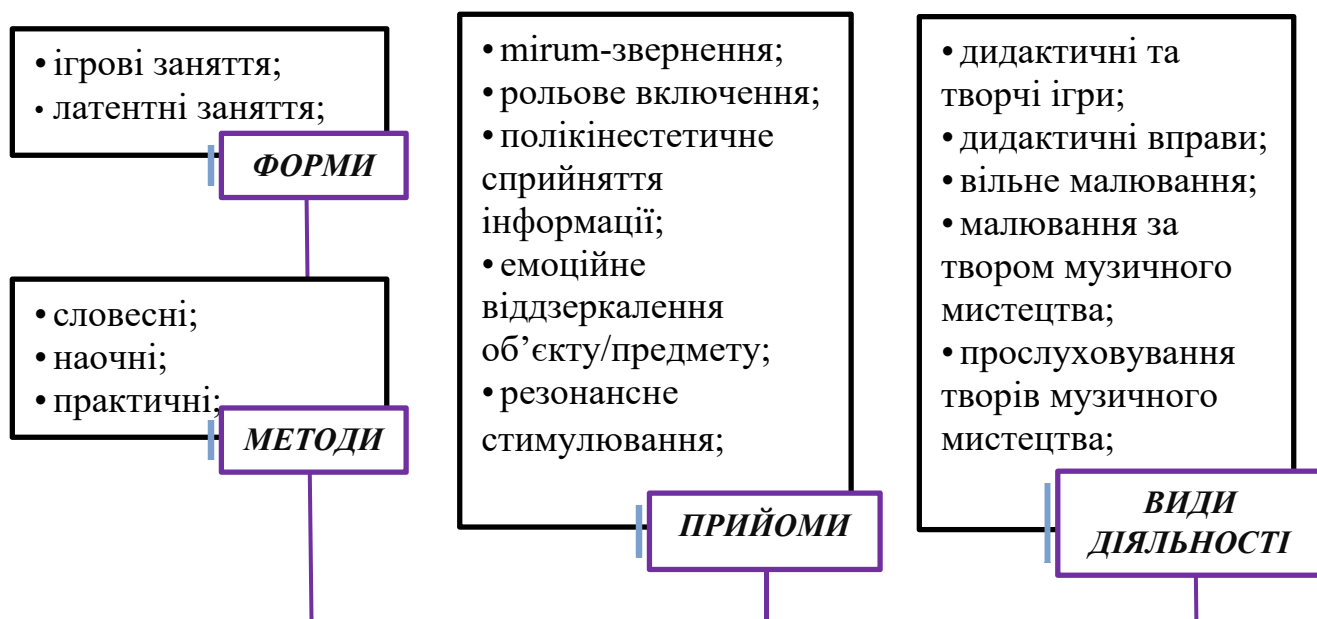


Рис. 2.1 Структура методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя

2.2 Педагогічна діагностика рівнів розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя

Проаналізувавши теоретичні джерела та визначивши особливості сприйняття дітьми п'ятого року життя різних видів мистецтва, нами була розроблена методика констатувального експерименту, згідно якої дослідження здійснювалося за трьома напрямками: робота з педагогами, робота з батьками вихованців та робота з дітьми.

Важливо зазначити, що через поглиблене та детальне вивчення проблеми впливу мистецтва на дітей п'ятого року життя в даному науковому дослідженні нами було виокремлено два види мистецтва (образотворче та музичне), які стали основним засобом на формуальному етапі експерименту. Зазначимо, що такі обмеження у виборі були спричинені неможливістю опрацювати всі чотири напрями мистецтва у межах наукової роботи ступеня доктора філософії, а також особливостями демонстрування та сприймання театрального та хореографічного мистецтва дітьми п'ятого року життя, які потребують окремого дослідження.

Мета констатувального експерименту:

1. Вивчити стан використання педагогами творів світового значення у освітньому процесі дітей п'ятого року життя з метою розвитку художньо-творчих здібностей, визначити їхнє ставлення до відвідування дітьми цього віку закладів мистецького спрямування (музеїв, театрів, виставок та т.п.).

2. Визначити ставлення батьків до мистецтва, як засобу розвитку особистості та його місце в житті родин вихованців.

3. Здійснити діагностику рівнів розвитку художньо-творчих здібностей та творчої спрямованості дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

У констатувальному етапі дослідження взяли участь 72 дитини віком від 4 до 5 років, 70 осіб – батьки цих дітей, а також 10 педагогів, які викладають предмети не лише мистецького спрямування, а й предмети загальноосвітнього циклу. Базою проведення констатувального експерименту виступила Київська дитяча Академія мистецтв (далі КДАМ).

У подальшій роботі з діагностики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя було враховано основні принципи діагностики креативності:

- комплексність – використання різних джерел суб'єктивної і об'єктивної інформації;

- системність – аналіз показників у всій складності та нерозривності їхніх взаємозв'язків; врахування вікових особливостей;

- виявлення не тільки реальних здібностей і досягнень, але й потенційних і прихованих можливостей дітей;

- використання кількісного і якісного аналізу даних; динамічний підхід – забезпечення тривалих (або повторних) обстежень (Виготський, 2016; Торренс, 2006; Гілфорд, 1965)

Виходячи з вищесказаного, для виконання завдань констатувального етапу експерименту нами було підібрано низку діагностичних методик для виявлення

рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя у процесі проведення констатувального етапу педагогічного експерименту. За основу було взято діагностико-розвивальної методики «Асоціативні картки» Т. Житнік (2019) модифіковану методику оцінювання продуктів творчості дитини за Н. Лепською, методику діагностики естетичних здібностей дітей від 3 до 5 років за І. Домогатською (2004) та авторські методики.

Для роботи з педагогами була розроблена анкета (Додаток Л). Результати анкетування узагальнені і представлені у наступній таблиці (Таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Результати анкетування педагогів щодо їхнього ставлення до використання творів світового мистецтва у роботі з дошкільниками

№ питання	К-сть опитуваних педагогів	Характеристика відповідей педагогів (к-сть осіб)		
		Позитивна	Невизначена	Негативна
1	10	4	6	-
2	10	3	7	-
3	10	1	1	8
4	10	3	6	1
5	10	3	7	-
6	10	3	6	1

Аналіз анкет дозволив визначити ставлення педагогів до використання творів світового мистецтва в різних видах діяльності з дітьми дошкільного віку, а також визначити особисте ставлення педагогів до мистецтва загалом.

Таким чином ми з'ясували, що лише 40% педагогів постійно використовують твори образотворчого й музичного мистецтва в роботі з дітьми. Решта педагогів, що складає 60%, використовують твори мистецтва, зазначені в освітніх програмах, але тільки тому, що це є вимогою програми.

Під час аналізу відповідей педагогів на друге запитання анкети констатували, що 30% педагогів досить часто відвідують заклади культурного спрямування (2-3 рази місяць), решта – 70% надали відповідь «іноді відвідую». Поняття «іноді» в процесі конкретизації у педагогів варіювало від 1 разу на місяць до 1 разу на квартал.

Відповідь на наступне запитання підтвердило наші сумніви, щодо активного знайомства дітей з «великим» мистецтвом, оскільки 80% педагогів не відвідують заклади культурного спрямування разом зі своїми вихованцями і їх батьками. Лише 10% педагогів ініціюють та здійснюють спільні з дошкільниками та членами їх родин походи до театрів, дитячих художніх виставок, музеїв.

Продовжуючи аналіз відповідей на запитання анкети дізнались, що 30% педагогів упевнені у важливості відвідування закладів культурного спрямування з дітьми п'ятого року життя. 60% педагогів дали відповідь, що варто звернути увагу на індивідуальні особливості та інтереси дитини п'ятого року життя і тільки потім вирішувати, чи доречним буде мистецьке рандеву в цьому віці. У такому випадку доцільним може бути відвідування закладів мистецтва малими групами (2-3 особи). Серед опитуваних є ті, що вважають вік від 4 до 5 років не зовсім вдалим для знайомства дитини з закладами культурного спрямування, адже непосидючість та відсутність глибокого розуміння зображеного (побаченого) заважатиме малюку сприймати художні твори. Відповідно до результатів анкетування, така думка існує у 10% опитуваних.

Результати відповідей на п'яте запитання анкети продемонстрували, що серед опитуваних педагогів немає жодного, хто б вважав недоцільним застосування класичних творів мистецтва в освітньому процесі. Натомість, статистика засвідчує, що 30% педагогів вказали впевнене позитивне ставлення до наявності творів мистецтва в освітньому процесі, а 70% відповіли, що вагаються, щодо питання доцільності такого підходу в освіті дітей п'ятого року життя. Доречно зазначити, що свою думку вони обґрунтовують знаннями про фізіологічні особливості дітей п'ятого року життя, для яких характерна непосидючість та відсутність уміння довго

концентрувати увагу на одному предметі. Респонденти зазначали, що цей вік характеризується нерозвиненою уявою, слабким розвитком фантазії та вмінням розмірковувати. Саме тому для ознайомлення дітей з класичними творами та закладами культурного спрямування найбільш сприятливим, на думку цієї частини педагогів, є старший дошкільний вік. Саме ці стереотипи про особливості сприймання дітей дошкільного віку є причиною недооцінення можливостей сучасних дітей та скорегували методiku формувального етапу експерименту стосовно просвітництва педагогів, щодо сучасних наукових досліджень у царині дошкільної освіти.

Відповіді педагогів на шосте питання засвідчили, що 30% педагогів помічають вплив творів мистецтва, що були застосовані під час ігрових занять в КДАМ імені М. І. Чембержі, на поведінку та загальний розвиток дітей. 60% опитуваних дали відповідь «іноді» і вказали, що помічають наявність якісних змін у пізнавальних процесах дитини, але не у всіх напрямках. Наприклад, педагогами зазначено: в одних випадках існує наявність позитивних зрушень у поведінці дитини, але відсутні зміни у розвитку мовлення; в іншому наявний розвиток словникового запасу та покращення мовлення дитини, але спостерігається відсутність уміння застосувати здобуті знання у незнайомій ситуації, що свідчить про відсутність досвіду інтерференції навичок та інше. Є серед опитуваних і 10%, що не помітили у своїх вихованцях результатів впливу творів образотворчого й музичного мистецтва.

Аналізуючи відповіді педагогів на останнє запитання анкети, констатували їх ідентичність з відповідями на четверте запитання анкети, у якому мова йшла про потребу відвідування закладів культурного спрямування з дітьми п'ятого року життя. Як вказують цифри (четверте питання – 30%, шосте питання – 30%), педагоги, що вважають важливим і доцільним відвідування музеїв, театрів, художніх дитячих виставок та інших мистецьких закладів разом з малюками, помічають результати цих форм роботи: розвиток пізнавальних процесів, зміни в поведінці дитини, розширення кола дитячих інтересів та інше. Відповідні результати ми засвідчили при співставленні відповідей педагогів (четверте

запитання – 10%, шосте запитання – 10%), що вважають недоцільним відвідування закладів культурного спрямування разом з дітьми п'ятого року життя та респондентами, які не помічають якісних змін у своїх вихованцях після ігрових занять з використанням класичних творів мистецтва. Такий збіг чітко вказує на взаємозв'язок особистого ставлення педагогів до мистецтва в освітньому процесі початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та результатів загального розвитку дитини, що пов'язано з творчим розвитком дошкільників. Результати дослідження представлені у наступній схемі (Додаток М).

Для уточнення інформації, отриманої в результаті анкетування, було використано метод індивідуальної бесіди. Це дало можливість розглянути причини диференційованого ставлення працівників початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів до використання мистецтва в освітньому процесі, до відвідування мистецьких закладів дітьми п'ятого року життя, а також узагальнити перелік творів, які використовують педагоги в освітньому процесі (на заняттях з математики, розвитку мови та навчання грамоти, логіки, музики та співів, музика та рухів, основ театральної гри, образотворчого мистецтва тощо).

За результатами бесіди констатували, що всі педагоги КДАМ імені М. І. Чембержі використовують класичні твори мистецтва в освітній діяльності з дітьми п'ятого року життя. Є частина педагогів, які використовують твори видатних митців виключно через вимогу освітніх програм. Але, як свідчать дані результатів анкетування та уточнюючої бесіди з фахівцями, ця кількість педагогів дорівнює кількості ініціаторів інтегрованого підходу до мистецької освіти у викладанні предметів не мистецького циклу.

Активно та з великою варіацією мистецькі твори педагоги застосовують на заняттях з творчим нахилом («музика та рух», «музика та спів», «основи театального мистецтва», «образотворче мистецтво»). Оскільки педагоги цих дисциплін безпосередньо навчались в мистецьких навчальних закладах чи на педагогічних спеціальностях, тісно пов'язаних з мистецтвом, вони виступали ініціаторами використання складних мистецьких творів в освітньому процесі з

дітьми п'ятого року життя. Що ж до педагогів, що викладають загальноосвітній цикл предметів, більшість з них підтримує включення класичних творів мистецтва в освітню програму, але відчувають труднощі у виборі доцільного матеріалу та його трактуванні в діалогах та полілогах з дошкільниками п'ятого року життя.

Також, уточнили перелік мистецьких творів, що використовують педагоги КДАМ у роботі з дітьми. А саме:

1. Музичні твори: А. Вівальді «Пори року», симфонії Й. Гайдна, П. Чайковський «Пори року», «Вальс квітів», «Вальс сніжинок», «Лускунчик», Ю. Русинов «Дюймовочка», Б. Павловський «Білосніжка та 7 гномів», Л. Бетховен «До Елізи», «Місячна соната», сонати Моцарта, фрагменти з балету «Коппелія» Л. Деліба.

2. Твори образотворчого мистецтва: А. Васнецов «Осінь», К. Васильєв «Осінь», І. Левітан «Золота осінь», «Похмурий день», «Черемха», «Кульбаби», О. Саврасов «Граки», П. Кончаловський «Бузок у кошику», А. Куїнджі «Рання весна», М. Глуценко «Зимовий день», О. Шовкуненко «Зима», М. Приймаченко «Фантастичні тварини», а також натюрморти К. Білокур, пейзажі Г. Польового.

Як бачимо, перелік творів мистецтва, вказаний педагогами майже не включає в себе сучасних митців.

За даними анкетування й бесід з вихователями ми зробили висновки щодо педагогів, які мають чітко виражене негативне ставлення до використання класичних творів мистецтва у роботі з дітьми п'ятого року життя, немає. Вважаємо, що їх бачення формування ставлення у площині «дитина-мистецтво» ґрунтується на недостатній обізнаності у сфері мистецької освіти, а також у недооціненні можливостей сприймання мистецтва сучасними дітьми п'ятирічного віку. Приклад однієї з таких уточнюючих бесід наводимо (Додаток Н).

Метод спостереження був наступним з використаних у роботі з педагогами. Метою спостереження було з'ясування того, чи системно і творчо використовують педагоги твори класичного мистецтва як засіб розвитку художньо-творчих здібностей дітей, а саме:

- чи дотримуються рекомендацій освітньої програми для дітей дошкільного віку;
- чи враховують індивідуальні інтереси дітей;
- чи вміють гнучко реагувати на нестандартні міркування та дії дітей у ході освітнього процесу.

Результати спостережень засвідчили: більшість педагогів несистематично використовують твори класиків у роботі з дітьми дошкільного віку, обирають прості за змістом та технікою виконання твори, обґрунтовуючи це психологічною неготовністю дітей сприймати більш складний репертуар.

Ми констатували, що головним чинником і мотиватором долучення творів мистецтва в роботу з дошкільниками є освітня програма. Проте вважаємо, що окрім програмових вимог має бути присутнім власне суголосся педагога з предметом обговорення, що забезпечить гармонійне входження дитини в світ класичного мистецтва. Адже педагоги, під час індивідуальних бесід, запевняли, що дорослий, із його умінням та знаннями, емоційним інтелектом є провідником у світ мистецтва, здатний залучити дитину до світу художньо-творчої діяльності.

Невпевненість та сумніви щодо доцільності використання складних творів мистецтва задля розвитку художньо-творчих здібностей дітей викликають у більшості педагогів відчуття втрати часу. Зважаючи на зміни в початковій освіті, зокрема введенням у всеукраїнську практику принципів НУШ, яка позиціонує 1-2 класи як адаптаційно-ігровий період, відпадає необхідність спеціальної підготовки дітей до навчання в школі, що існувала довгі роки до реформування освіти в Україні. Це дає можливість зосередитись на питаннях творчого розвитку особистості, питаннях морально-етичного виховання, переорієнтування когнітивної моделі освіти на творчо-продуктивну. Ненав'язливий характер мистецтва, його естетичне та духовне наповнення, різноманітність тематики творів мистецтва надають можливість використовувати його як один з головних інструментів освітнього процесу, що сприяє формуванню освіченої особистості нашого часу.

Отже, зважаючи на все вищезазначене, можна стверджувати, що у цілому більшість педагогів підтримує практику використання й застосування різних видів та творів мистецтва в освітній діяльності дітей п'ятого року життя, хоча більшість з них відчувають труднощі у доборі означених творів та їх змістового тлумачення для дітей. Дані діагностування стану практичного використання творів класичного мистецтва свідчать про недостатню компетентність педагогів у правильному доборі та цікавій подачі інформації дітям п'ятого року життя. Цей факт, у свою чергу, ілюструє існування замкнутого кола, елементами якого є прогалини в знаннях педагогів та відсутність мотивації дітей до сприймання й застосування отриманої інформації у власній діяльності.

Підсумовуючи роботу з педагогами, ми дійшли думки, що:

- на сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти емоційно-ціннісний компонент повинен займати провідне місце в освітньому процесі. Підґрунтям цього є упровадження НУШ та рішення Давоського форуму щодо навичок людини XXI століття;
- педагогам початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, які працюють з дітьми п'ятого року життя бракує знань у принципах добору художніх творів з доречним змістом та методах ознайомлення цих дітей з мистецтвом.

Наступним етапом діагностичних розвідок слугувала взаємодія з батьками. *Для роботи з батьками* були обрані наступні методи дослідження:

- анкетування для вивчення стану та засобів художнього виховання дітей п'ятого року життя в родині;
- бесіда – з метою уточнення практики використання творів мистецтва в повсякденному житті, а також частоти відвідування закладів мистецтва особисто батьками та разом з дитиною.

Здійснення діагностики родин вихованців КДАМ імені М. І. Чембержі було необхідне для уточнення питання наявності та створення умов для закладання основ

мистецької освіти та розвитку художньо-творчих здібностей дітей у межах першої соціальної групи – сім'ї.

Співпраця ПСМНЗ та родини дошкільника є завданням розвитку художньо-творчих здібностей та загального розвитку дитини. Зазначимо той факт, що, беручи до уваги темп життя сучасних батьків, виникли певні ускладнення під час проведення анкетування й бесіди. Нам вдалось провести діагностування серед 70 осіб. Батькам була запропонована наступна анкета (Додаток П).

За результатами анкетування мали змогу проаналізувати ставлення членів сім'ї дитини до мистецтва в цілому, а також визначити місце творів мистецтва в українській родині. Результати анкетування серед батьків представлені у наступній таблиці (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Результати анкетування членів сім'ї дитини щодо ставлення до мистецтва в цілому та місце творів мистецтва в українській родині

№ питання	К-сть опитуваних батьків	Характеристика відповідей батьків (к-сть осіб)		
		Позитивна	Невизначена	Негативна
1	70	51	3	16
2	70	64	6	-
3	70	22	37	11
4	70	18	41	11
5	70	27	40	3
6	70	19	48	3
7	70	18	49	3
8	70	48	17	5
9	70	18	27	25
10	45	19	17	9

Аналіз відповідей батьків на запитання анкети демонструє їхнє особисте ставлення до мистецтва та закладів культурного спрямування, а також до знайомства дитини п'ятого року життя з творами мистецтва й такими закладами. Для уточнення отриманої статистичної інформації метод анкетування був вибірково доповнений методом індивідуальної бесіди.

Дані опитування дозволили з'ясувати, що 51 особа респондентів, окрім дитячого садочка та Київської дитячої Академії мистецтв імені М. І. Чембержі, віддають своїх дітей на додаткові заняття з танців, гімнастики та «Лего». На думку цих батьків, так дитина буде швидше навчатися комунікації в колективі, зменшиться час на сидіння за гаджетами та мультиками, а головне розвиваються творчі здібності дитини, що будуть корисні у майбутньому, зокрема під час навчання в школі. Для прикладу наводимо відповіді батьків: «Займаємось додатково гімнастикою. Для дівчинки це завжди добре. Розвиває відчуття ритму, пластичність. Розтяжка, знову ж таки, буде хороша. Бачу, що дитині подобається, та й ходити в майбутньому до вас хочемо на хореографічне мистецтво. А раптом піде, і це з захоплення перетвориться в професію», – дала відповідь мама Варвари. «Займаємось додатково танцями. Після садочка, у вихідні від Академії дні. Їй подобається, вона уявляє себе артисткою у майбутньому. Думаю, поки це просто бажання вдягти гарну сукню і мамині сережки для виступу. У садочку часто таке практикуємо», – така була відповідь мами Аріни. Троє з батьків вказали відповідь «іноді, задля загального розвитку», а вже в індивідуальній бесіді нами було уточнено, що ця невелика кількість батьків, що привели своїх дітей до КДАМ ім. М. І. Чембержі все ж сумнівається в яскравості творчих здібностей своїх дітей, і відвідує цей освітній заклад саме для того, щоб фахівці допомогли розкритись таланту. Такої стратегії дотримується мама Макара: «Макар не дуже рухливий у нас, танці – то не його. Співати теж його не змусиш, соромиться. Але, разом з тим, хоче грати на гітарі. Послухаємо, що скажуть педагоги. Додатково ходимо займатись до школи Соробан, це школа усного рахунку. Йому дуже подобається». Аналізуючи відповіді на анкети, ми бачимо, що 16 батьків вказали, що їх дитина не відвідує інші ЗДО окрім

Академії, і під час індивідуальної бесіди пояснили це чітким бажанням вступати до 1 класу лише у КДАМ ім. М. І. Чембержі. Як приклад, мама Сєви сказала: «Ми бачимо його тільки в мистецтві, вступати будемо тільки сюди. Саме тому цілеспрямовано займаємося тільки у вас. Плануємо, коли він буде старший, взяти додаткові заняття за певним напрямом мистецтва, яке йому підійде більше». Така позиція батьків говорить про їхнє бажання поєднати життя дитини з мистецтвом, і тут важливим є те, щоб бажання батьків збігалося з бажанням самої дитини.

Оскільки анкетування проводилося серед батьків, які привели своїх дітей у заклад мистецької освіти, де саме мистецтво є ключовим предметом навчання, жоден з них не вважає свою дитину нетворчою. Про це говорять результати відповідей батьків на друге запитання: 64 особи впевнені у наявності творчих задатків та здібностей у своїх дітей, а решта 6-ть ще вагаються. Ця невелика частина опитуваних під час уточнюючої бесіди сказали, що просто поки що не бачать вагомих результатів у своєї дитини у порівнянні з іншими членами групи, і тому вказали відповідь «Вагаюсь». «Соломії просто ще треба звикнути до дітей і, взагалі до того, що вчителя треба слухати. Ми не ходимо до садочку, лиш на додаткові заняття і сюди, в Академію. Вдома вона показує зовсім інше», – так уточнює свою відповідь мама Ірина.

Не менш важливу статистику надали відповіді батьків на запитання «Чи слухаєте Ви класичну музику в сімейному колі», де 22 респонденти без сумніву відповіли «так», що дає можливість засвідчити серед батьків осіб, які підтримують концепцію Академії та стимулюють творчий розвиток дітей. Також, можемо констатувати, що значна частина батьків, а саме 37 опитуваних, вмикають твори світових класиків у своїх домівках, як вказує уточнююча бесіда, для настрою. На противагу їм існує 11 опитуваних осіб, які не прослуховують класичну музику у сімейному колі, пояснюючи це бажанням побути в тиші, або ж різними музичними вподобаннями кожного з членів родини.

Ми вирішили уточнити в батьків ставлення до прослуховування творів всесвітньо відомих класиків дітьми п'ятого року життя, тому четверте запитання

було додано як уточнююче до анкети. Для дослідження теми розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників засобами мистецтва нам важливо знати, яка реакція може бути в дитини п'ятого року життя на прослуховування творів видатних композиторів. Саме тому, ми запитали про це «наших» батьків під час уточнюючої бесіди. Відповіді дуже різнились: «Він не хоче слухати. Каже, що ця музика його стомлює. На флешці в машині є пару творів, завжди просить переключити». «Маріша завжди уявляє себе в образі виконавця. Якщо чує скрипку – вдає, що скрипалька. Фортепіано – вмощується за мій старий інструмент і зображує піаністку». «Я, на жаль, не привчила себе слухати таку музику, відповідно і моя дитина теж її не слухає в звичайний день». «Я теж читала про «ефект Моцарта»! Будучи вагітною часто вмикала спокійну класичну музику. Це увійшло в звичку, готувати чи читати під музику класиків. Зараз, звичайно, «Свинка Пеппа» на фоні звучить частіше, але Ярик може спокійно гратись, коли твори класичного мистецтва звучать з моєї ініціативи на кухні чи в спільній кімнаті». Отже, результати дослідження дозволили резюмувати: 18 батьків відповіли, що вмикають класичну музику для своїх дітей досить часто, а саме від 3 до 5 разів на тиждень. Іноді, як фонову музику під час малювання, поїздок чи сну, а іноді, як психогімнастика у вигляді гри («Давай уявимо, що ми на морі»). Не так часто, а саме 1-3 рази на місяць, вмикають інструментальну музику своїм дітям 41 респондент. Найчастіше мотивом для увімкнення цих творів є настрій батьків, прочитана книга про виховання дітей чи бажання викликати інтерес до великого мистецтва в своїх малюків. Варто зазначити, батьків, які не слухають класичну музику самі, не вмикають її і для своїх дітей. Їхня кількість, так само, як і в попередньому запитанні, складає 11 осіб з 72 опитуваних. Респонденти пояснюють це недоцільністю вибору такої музики для дітей п'ятого року життя.

Запитання під номером «п'ять» допомогло визначити статистику відвідування батьками вихованців закладів культурного спрямування. Відповідь «так» та виявлення зацікавлення до обговорення вибору музеїв, театрів та концертів у Києві продемонструвало 27 опитуваних. 40 батьків відповіли, що відвідують театри і

опери в компанії своїх друзів, але роблять це нечасто. Не мають часу на культурний відпочинок та відвідування закладів мистецтва 3-є батьків.

Що ж стосується запитання відвідування закладів культурного спрямування разом з дітьми відповіді анкетування вказують, що 19 батьків часто (1-2 рази на місяць) бувають у лялькових театрах, музеях та на виставках дитячого живопису. Рідше, 1-2 рази на місяць чи квартал, водять дітей до закладів мистецького спрямування 48 опитаних батьків. Кількість батьків, які самі не відвідують заклади культурного спрямування виявилась рівною до кількості опитуваних батьків, що не водять до таких закладів і своїх дітей, а саме 3 особи. Як підтверджує індивідуальна бесіда, завантаженість на роботі та соціальні обставини батьків стали причиною вищезазначених результатів.

Нам вдалось з'ясувати, що значній частині дітей опитуваних батьків, а саме 18 особам, подобаються спільні відвідування музеїв, театрів та інших мистецьких закладів. Звичайно, більша частина батьків відповіли, що не всі відвідування подібних закладів закінчувались інтересом та захватом їхніх дітей, тому вони вказали відповідь «Інколи», і їх кількість 49 осіб. Також, 3-є з опитуваних батьків стверджують, що їхнім дітям не подобаються подібні місця розваги, – і це є ще однією з причин, чому на попередні запитання анкети вони давали негативні відповіді.

Важливим моментом закріплення вражень – рефлексії від відвідування музею чи будь-якого іншого мистецького закладу є діалог батьків з малюком про побачене та почуте. Як показує анкетування, цього прийому дотримуються та приводять у дію 48 рецензентів. Це говорить про розуміння важливості вміння розмовляти зі своєю дитиною про речі, які є в дорослому світі і, за умови адаптованого до віку, тлумачення, можуть бути доступні дошкільнику. 17 опитаних батьків відповіли, що інколи обговорюють з дітьми побачене: типовим є пояснення «Бракує часу». А 5-ть осіб не обговорюють з дітьми заходи, що відвідали чи твори мистецтва, з якими познайомились. Як показала уточнювальна бесіда, не роблять цього з різних причин: не можуть пояснити дитині деякі твори мистецтва або не знають відповіді на дитячі

запитання; вважають, що мистецтво не потребує пояснень, це лиш те що, ми відчули; не вистачає часу, а іноді й бажання задавати запитання; врешті, задають одне просте питання – чи сподобалося тобі?

Ми з'ясували вік батьків – він склав від 23 років до 37 років. Нас особливо зацікавило питання відпочинку і подорожей родин, а точніше місце мистецтва в процесі планування відпочинку, «перемикання» дорослих від буденного життя у період відпустки. В наш час мейнстрімом стало активне життя та подорожі між країнами та континентами з дітьми дошкільного віку. Все частіше молоді батьки виходять за межі власного комфорту і готові на далекі подорожі навіть з новонародженими. Проводячи анкетування, ми включили два запитання, які стосувались планування відпочинку з бажанням побувати в культурних закладах обраного міста чи країни. За результатами опитування 18 опитуваних батьків відповіли, що завжди включають у свій відпочинок відвідування закладів мистецького спрямування, а 27 осіб вказали, що місця культурного розвитку є в їхньому плані відпустки лише тоді, коли це дозволяє час. Тож можемо стверджувати, що досить значна кількість батьків знаходить для себе цікавим пізнавати щось нове у сфері мистецтва та творчості. Цей факт свідчить про культурологічну компетентність батьків, виступає показником того, що мистецтво здійснює вплив на якість життя та формування їхнього світогляду. Проте, 25 батьків відповіли, що взагалі не розглядають для себе відвідування закладів культурного спрямування як можливість відпочити, тому не включають такий пункт до списку «Виконати» під час відпустки. За допомогою уточнювальної бесіди нам вдалось дізнатись їхню думку щодо обґрунтування позиції, яка базується на бажанні повної ізоляції від міського шуму під час відпочинку, та наявності інших переваг пасивного відпочинку (особливо з дітьми п'ятого року життя).

Останнє запитання було актуальним лише для батьків, котрі відповіли на попереднє питання «Так», або «Іноді». Тому, продовжуючи опитування лише цих 45 осіб, ми дізнались, що більша частина з них, а саме 19, дійсно не бояться брати з собою у пізнавальні подорожі та відпустки своїх дітей. Під час індивідуальної

бесіди ми зафіксували, що часто мами і тата водять своїх дітей до лялькових театрів інших міст й навіть країн. Вони стверджують, що гуляють із своїми дітьми мальовничими вуличками Італії, Португалії, Австрії тощо, де мають змогу побачити самі та показати молодшому поколінню історію країни в скульптурах, архітектурі міст, у відкритих картинних галереях чи музеях живопису. «Так, ми беремо Алісу з собою завжди. Іноді обходимо по місту менше запланованого, але ж ми робили це разом. Нам трьом цікаво, кожному своє. Кому колір будинку, кому скульптура Давида, кому голуби, яких можна зігнати з площі... Я вважаю, головне оточити себе красою та отримувати естетичне задоволення. Тоді це вміння, бачити добре, передається і дітям», – прокоментувала свою відповідь мама Аліси. Інша вагома частина опитуваних, 17 осіб, відповіли «Іноді», оскільки беруть своїх малят з собою в подібні подорожі, якщо переліт чи поїздка є не надто довгою й з ними є помічники. Але такої думки дотримуються не всі. З переліку дорослих, які все ж таки для себе обирають відпочинок, пов'язаний із відвідуванням закладів мистецького спрямування, 20-ть вважають недоцільним брати з собою дітей віком до 7 років. Уточнююча бесіда показала, що на думку батьків це втомлює дітей і не має вагомego впливу на формування їх особистості чи загальний розвиток. На їхню думку у такі подорожі краще брати дитину вже шкільного віку.

Отже, відповіді батьків дають можливість чітко прослідкувати, що реформа в освіті та зміна курсу всього людства у питанні загальних цінностей життя знайшла відгук майже у кожній українській родині. Велика кількість позитивних відповідей, що торкаються теми місця мистецтва та творчості у повсякденному житті дає надію, що людина, у майбутньому змінить орієнтир з матеріальних благ на духовні, або принаймні поставить їх на один щабель. Важливо зазначити, що немає жодної особи, яка б вважала свою дитину нетворчою. Ми повністю підтримуємо таку думку, адже кожен малюк народжується з певними творчими задатками, і справа дорослого розкрити їх та допомогти сформувати здібності, які дитина зможе використати у майбутньому. Анкетування доводить, що наявність творів відомих класиків у будинках, квартирах, машинах чи на екранах гаджетів батьків тих дітей,

що навчаються в КДАМ, активно демонструє підтримку стратегії мистецького закладу, мета якого формування, розвиток та супровід талановитих дітей Києва. Підводячи підсумки роботи з батьками, можемо констатувати, що досить велика частина родин підтримує та стимулює інтерес дітей до знайомства та пізнання нових граней мистецтва, а також створює відповідне середовище для розвитку художньо-творчих здібностей дітей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва.

Третім напрямом дослідження була робота з дітьми. *Для роботи з дітьми* під час констатувального експерименту нами було обрано методи спостереження та індивідуальної бесіди під час організованих в Академії активностей, оскільки діти п'ятого року життя найкраще себе проявляють у звичній для них атмосфері, а саме в процесі ігрового заняття з раніше відомих їм дисциплін.

Спостереження за дітьми п'ятого року життя ми розпочали з демонстрації картин видатних художників України та зарубіжжя. Дітям було запропоновано уважно розглянути картину української художниці В. Кавури «Морський захід» (Додаток Е). Згідно з рекомендаціями науковців, дітям було надано хвилину на споглядання картини без коментарів педагога із зручного ракурсу відстані й місця у кімнаті. Ця хвилина дала можливість зафіксувати прояв першого емоційного враження дітей від зображеного. Дітям цього віку притаманно відразу відтворювати в словах побачене, тому діти відреагували вербально, вигукуючи: «Це море», «Це море і сонечко». Оскільки діагностування серед дітей проходило в невеликих групах (по 12 осіб), ми могли прослідкувати та зафіксувати емоційну реакцію кожної дитини.

Продовжуючи дослідження, ми поставили дітям уточнювальні запитання, які дозволили виявити **рівень розвитку дитини за емоційно-ціннісним критерієм**. Наприклад:

1. Що ти відчуваєш, коли дивишся на цю картину? (для визначення емоційної реакції)
2. Яке почуття вона тобі навіює – спокою чи тривоги? (для визначення адекватності та емпатійності сприймання)

3. Як ти гадаєш, сонечко на небі тільки прокинулось і підіймається над морем? Чи можливо день уже закінчується і сонце заходить, ховається за горизонт? (для уточнення адекватності сприймання образів та рівень розвитку уяви)

4. Що тобі нагадує ця картина? (на визначення широти асоціативного ряду)

Для того, щоб дітям легше було дати відповідь на перше запитання, ми запропонували їм фішки у вигляді емогі (рис.2.2).

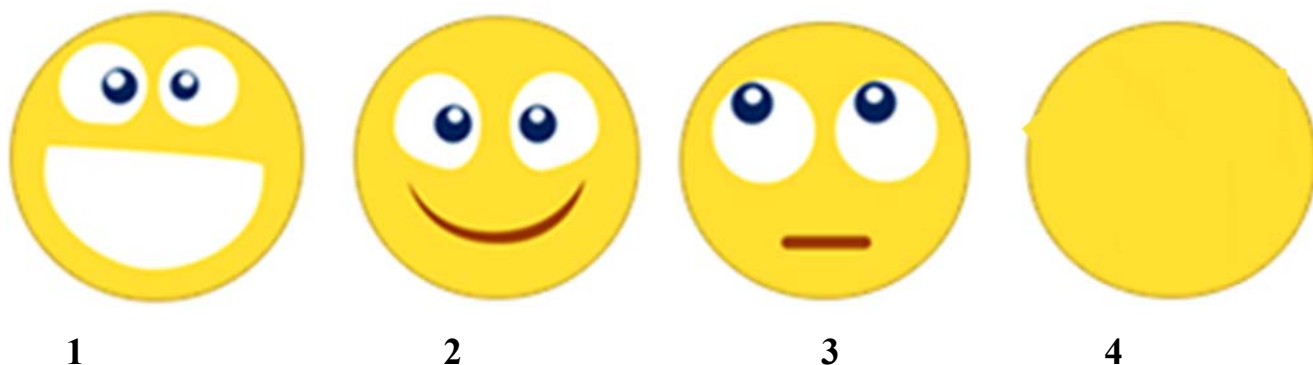


Рис. 2.2 Емогі для оцінення емоцій дітьми

Пропонуючи дітям еможі, ми пояснили, що перший означає «картина мені дуже сподобалась», другий – «картина мені не дуже сподобалась/картина мені сподобалась, але...», третій – «картина мені зовсім не сподобалась», і четвертий порожній еможі означає «мені не цікаво/я не хочу дивитись».

Результати відповідей дітей на перше запитання представлено в наступній таблиці (Таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Результати відповідей дітей на перше запитання

Загальна к-ть дітей		Діти, що обрали еможі 1		Діти, що обрали еможі 2		Діти, що обрали еможі 3		Діти, що обрали еможі 4	
Особи	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
72	100%	2	2,8%	51	71%	16	22,2%	3	4%

Як видно з представленої таблиці лише незначна кількість дітей, а саме 2,8%, яскраво реагує на запропоновану картину. Більшість дошкільників (71%) показали емоції 2, тим самим демонструючи помірну симпатію до даного твору мистецтва. 22,2% опитаних дітей вказали, що ця картина їм не подобається через обрані художником кольори та відсутність тварин чи людей на ній. А також, порівнюючи відповіді дітей, неочікуваним для нас став досить значний відсоток тих, які не проявили жодних емоцій до запропонованого твору мистецтва, та продемонстрували абсолютну апатію до будь-яких дій, пов'язаних із ним. Таких дітей у відсотковому показнику було 4%.

Під час аналізування відповідей дітей на друге запитання констатували, що більшість дітей (53 особи) з інтересом розглядають зображене на картині, та говорять про те, що вона їм подобається. В процесі уточнення за результатами опитування 49 дошкільників описують красу та незвичність поєднання кольорів, розказують власний досвід перебування на морі та відмічають спокійний настрій зображеного природного явища. Разом із тим є частина дітей, у яких ця картина паралельно симпатії сформувала й інші враження. У кількісному складі їх є чотири особи. Ми їх виділили окремо, оскільки картина в загальному їм подобається, як і попередній групі дітей, але вони для себе відмічають тривожний посил зображеного, що говорить про невміння дітей адекватно оцінювати побачене. Іншим поясненням такої реакції також є бажання дитини, використавши ситуацію, продемонструвати знання і досвід з реального життя. До прикладу діалог педагога та дитини:

- Діма, тобі подобається ця картина?
- Да! Картина красива, але там є хвилі! Вони можуть збити з ніг, коли є хвилі купатись не можна!
- А мені здається, що художник тут намалював невеликі хвилі. І ніякої загрози від них не має. Ти так не думаєш?
- Ні! Тут великі хвилі. Не можна!

Продовжуючи аналізувати відповіді дітей на це питання, до згаданих вище чотирьох осіб, які не змогли адекватно оцінити зображене художником, ми

проводимо паралель з іншими двома дошкільниками, які так само прокоментували побачене, але перед тим дали відповідь, що картина їм не подобається загалом. Ми не можемо їх порівняти з 4 попередніми дітьми, оскільки ці двоє менш активно висловлювали власну думку, мало коментували побачене, відповідали на запитання безініціативно. На нашу думку, така реакція цих дітей може бути викликана негативним досвідом з життя, який вони перенесли на зображене та не змогли відрізнити власний настрій від настрою художнього твору. Цих двох дошкільників ми відносимо до окремої групи дітей, які не проявили ні адекватності в оцінці художнього твору, ні емпатійності по відношенню до нього.

Також дослідження показало, що значна кількість дітей не проявили інтерес до обговорення художнього твору, були не активні в діалозі з педагогом і вказали, що картина загалом їм не подобається. Частина дітей, а саме 14 осіб, змогли адекватно оцінити настрій, який хотів передати художник. Сталими, у порівнянні з результатами відповідей на попереднє запитання, є кількість емоційно нейтральних дітей – три особи. Узагальнені результати представлено в наступній діаграмі (рис. 2.3)

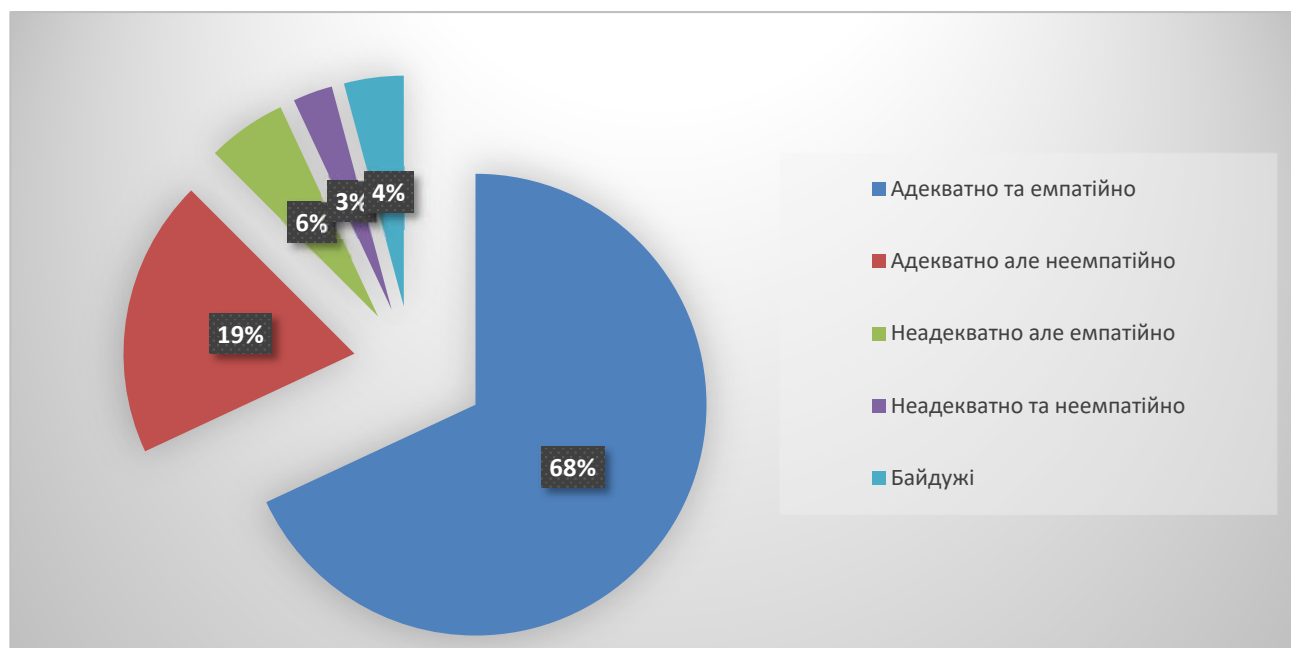


Рис. 2.3 Результати відповідей дітей на друге запитання

Аналізуючи результати відповідей дітей на третє запитання зазначимо, що у більшості дітей (46 осіб – категорія 1) гарно розвинена уява та наявні загальні знання про явища природи, оскільки значна їх частина дали правильну відповідь на запитання. Але особливої уваги заслуговують відповіді дітей п'ятого року життя, які продемонстрували власну надзвичайну увагу та пам'ять, коли на запитання педагога «Як ти гадаєш, сонечко на небі тільки прокинулось і підіймається над морем? Чи можливо день уже закінчується і сонце лягає спати?» діти давали відповідь «Ви ж самі говорили, картина називається «Морський захід». Отже сонечко лягає спати!» та інші. Такі відповіді ми отримали від 12 дошкільників (категорія 2). Ще 12 опитуваних дітей (категорія 3) вказали на те, що це може бути ранок, а на уточнювальне запитання педагога («А чому ж тоді в одному куточку картини небо стає темнішим?») відповіли, що буде дощ. Цю відповідь не можна вважати неправильною, адже діти цього віку ще не мають достатньо досвіду, аби чітко оцінити частину доби лише за зображенням природного явища.

Ми прослідкували зрушення серед кількості дітей, які на всі попередні запитання реагували з байдужістю. Один з таких респондентів даної підгрупи на цей раз відповів, що бачить захід сонця на картині, тим самим зменшив кількість «байдужих» дітей – дві особи (категорія 4). У відсотковому складі результати опитування продемонстровано в наступній діаграмі (рис. 2.4)

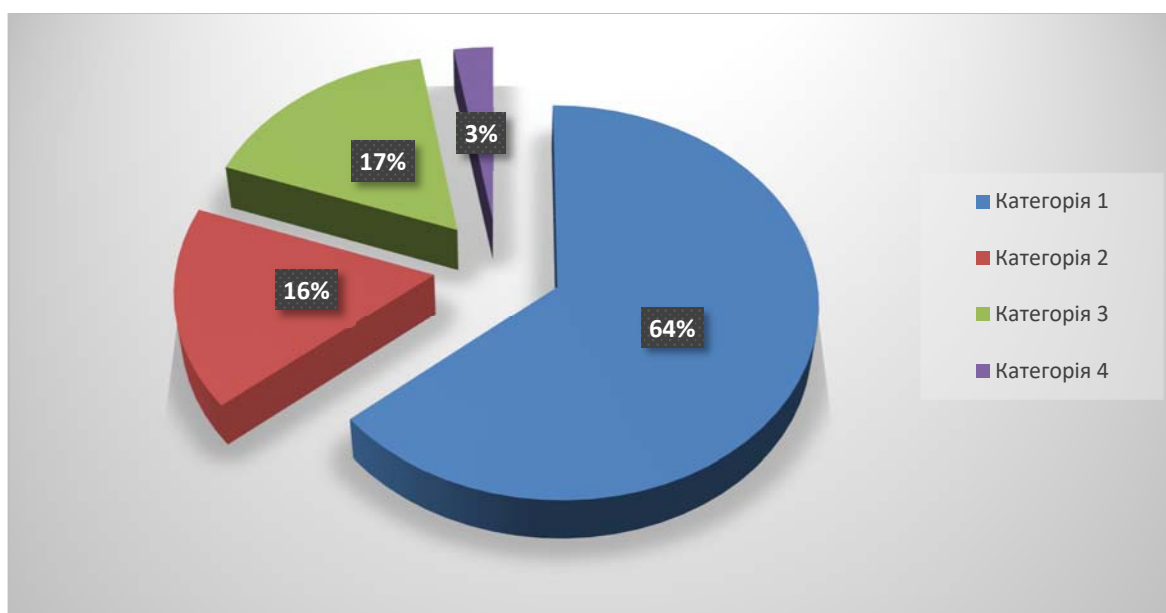


Рис. 2.4 Результати відповідей дітей на третє запитання

Результати відповідей дітей на четверте запитання засвідчують, що велика кількість дошкільників при перегляді твору В. Кавури «Морський захід» згадують власний пережитий досвід: поїздки з батьками на море чи літній відпочинок з бабусею (уточнюють яке саме море, місто чи країна). Деякі діти говорили, що море нагадує їм велику річку. Підраховуючи такі відповіді констатуємо, що 53 особи мають схожість асоціативного ряду (в діаграмі позначені «Категорія 1»). Варто зазначити, що серед дітей п'ятого року життя були такі, що не змогли самостійно пригадати і описати власний відпочинок на морі. Ці діти (9 осіб – в діаграмі «Категорія 2»), з притаманною для дітей цього віку властивістю, користувалися почутими щойно фразами від своїх друзів і нічого від себе додати не змогли. Наприклад: «Так, і я був на морі, де було таке сонечко», «І мені вони нагадали, що коли ми були на морі, я бачив такі хвилі», «Мені теж картина нагадала Єгипет! Там кожен вечір таке сонце!». Один хлопчик (той, що на попереднє запитання вперше згодився відповідати) вперто сперечався зі своїми однолітками, що це намальоване море і ні на що інше, окрім як на справжнє море, воно більше не схоже, і нічого йому не нагадує (в діаграмі «Категорія 4»). Варто відмітити відповіді 5 дітей (в діаграмі «Категорія 3»), яким ця картина нагадала: дзеркало – тому що у морі віддзеркалюється небо; квіти – тому що нещодавно бачила намальовані квіти такого ж кольору; сніг – тому що такий же гладкий й має блакитний відтінок; вату – тому що хмари й хвиля виглядають такими ж м'якими; ковдру – тому що хвиля ніби укриває пісок як ковдра вкриває ліжко. Відсторонено розглядали картину та безініціативно мовчали 4 дітей (в діаграмі «Категорія 5»). Результати відповідей продемонстровано в наступній діаграмі (рис. 2.5).

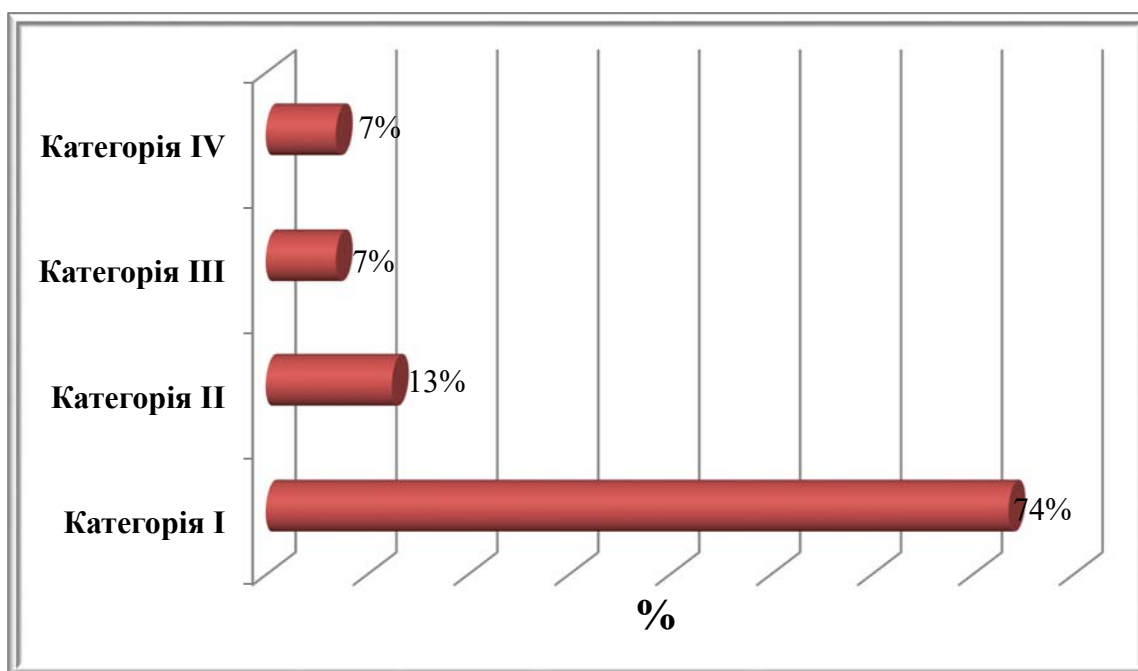


Рис. 2.5 Результати відповідей дітей на четверте запитання

Наведені приклади запитань ми використовували під час ознайомлення дітей з кожним твором мистецтва, варіюючи змістове наповнення питання №3. Зазначимо, що для чистоти експерименту за даною схемою нами було обговорено з дітьми п'ятого року життя роботи українського живописця, засновника нового стилю «пльонтанізм» І. Марчука «Пейзажі зі снопами» (Додаток Ж), новатора, що є обличчям класичного імпресіонізму у Франції, А. Гійомена «Стоги сіна» (Додаток З); французького художника, головною темою якого були квіти і тварини – Ж. Башельє «Ангорська кішка» (Додаток И).

Наступним кроком стало визначення **рівнів** складності запитань дітей, що є **показником когнітивно-комунікативного критерію**. Діагностування провели на прикладі попередньо вказаної картини В. Кавури «Морський захід» (Додаток Е). У процесі спостереження та бесіди звернули увагу на пізнавальні інтереси дітей, які змогли перевірити за допомогою аналізу запитань, що задавали діти. З цією метою визначили систему оцінювання запитань дітей до педагога стосовно сприймання твору мистецтва (рис. 2.6).



Рис. 2.6 Схема оцінювання запитань дитини до педагога

Отже, першочергово ми фіксували, чи ставить дитина пізнавальні запитання під час перших хвилин споглядання картини (так – 2 бали; ні – 0 балів). Надалі фіксували кількість запитань, поставлених кожною дитиною, оскільки генерувати запитання для дітей п’ятого року життя досить складно (1-2 запитання - 1 бал, 3 і більше запитань – 2 бали). Після цього ми оцінювали характер поставлених запитань: запитання I рівня – 1 бал; запитання II рівня – 2 бали; запитання III рівня – 3 бали. Для фіксації відповідей ми розробили бланк оцінювання (Додаток Р).

Відповідно до отриманих результатів, можемо стверджувати, що 19 дітей отримали 4-5 балів. Це діти, у яких виникало мало запитань, характер яких відповідав I рівню, у діаграмі вони позначені синім кольором. Від 6-ти до 9-ти балів отримали 50 осіб: це діти, які ставили багато/не багато запитань, характер яких сягав II та III рівнів. Ця кількість дітей в діаграмі позначена червоним кольором двоє дітей серед опитуваних за результатами аналізу їх запитань стосовно картини В. Кавури отримали 10 балів, що вказує на велику кількість запитань до педагога від дітей, а

також на наявність запитань, що виходять за межі сюжетної лінії художнього твору. До прикладу, Кіра запитала: «Де художник малював цю картину?», а Марія: «Де художник взяв такий колір? У мене багато баночок з фарбами, а такого немає!». Відсоткова частина означеної кількості дітей у діаграмі позначена сірим кольором. Серед групи дітей, з якими ми проводили діагностику когнітивно-комунікативного критерію, була одна дитина, яка не зацікавилась картиною та виявила байдужість при обговоренні художнього твору. Позначена вона в діаграмі жовтим кольором.

Результати аналізу поставлених дітьми запитань до оглянутого твору мистецтва проілюстровано в наступній діаграмі (рис. 2.7)

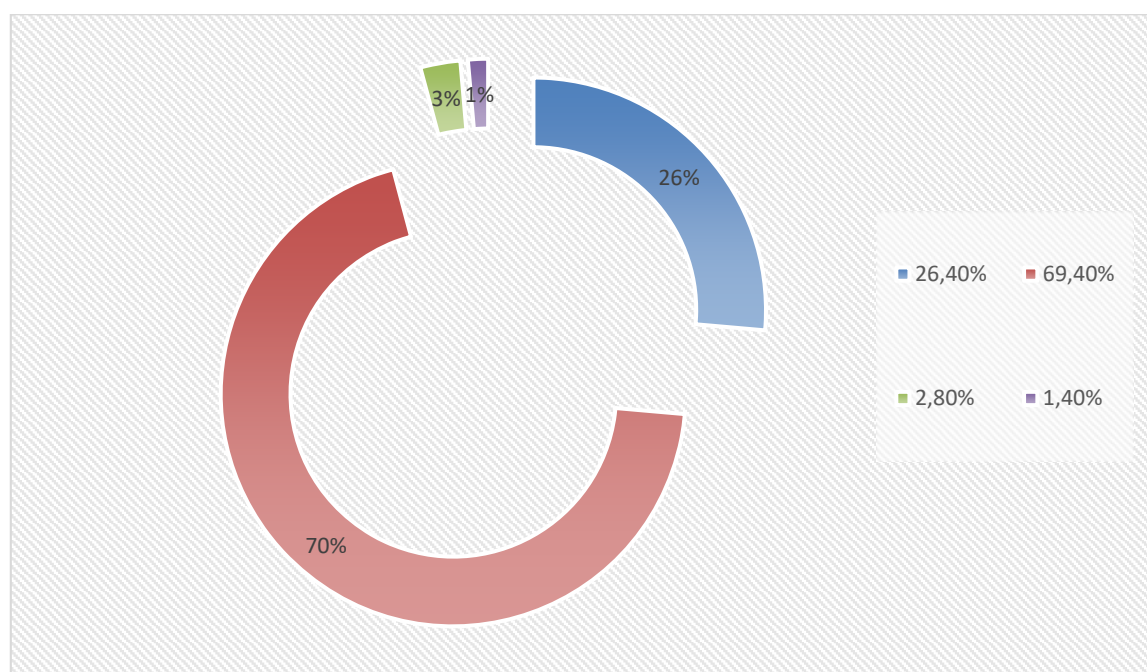


Рис. 2.7 Результати аналізу запитань дітей щодо художнього твору

Досліджуючи рівень розвитку когнітивно-комунікативного критерію дітей п'ятого року життя за окресленими показниками, ми визначили вміння дітей, без яких неможливий подальший розвиток художньо-творчих здібностей дошкільника: це вміння порівнювати, аналізувати, висловлювати думки, судження. Розумові операції, що доступні дитині (аналіз й синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, класифікація) завжди супроводжують вербальну комунікацію. Виходячи з цих положень, ми запропонували дітям до порівняння з

попереднім твором В. Кавури (Додаток Е) ще одну її картину «Шторм. Хвилі» (Додаток К). Після декількох хвилин споглядання картини ми запропонували пограти в дидактичну гру «Ланцюжок характеристик». Діти мали в порівнянні словесно описати:

- Яке море? (колір, настрій, тактильні відчуття)
- Який час доби?
- Яка пора року?
- Хто є жителями моря (педагог допомагає) та які вони?

Відповідно до аналізу відповідей дітей ми зрозуміли, що є діти, які активно відповідають на всі запитання, але їхні відповіді не завжди правильні чи логічно обґрунтовані. Це говорить про активність, розвинені комунікативні здібності й, водночас, про упущення в знаннях чи відсутність у дітей досвіду інтерференції навичок та знань. Таких дітей було 41 особа і за цією діагностикою ми їх виділили в Категорію 1. Далі, за нашими підрахунками, було виявлено 10 дітей (Категорія 2), які активно вступали в діалог та давали цілком правильні та логічно обґрунтовані відповіді на запитання. Далі, нами було зафіксовано, що є значна частина дітей, які володіють системою знань та відповідають на запитання педагога, але тільки з ініціативи останнього. На нашу думку, це свідчить про невпевненість у правильності власної відповіді та недостатньо розвинені комунікативні вміння дитини. Ця частина дітей складає 20 осіб (Категорія 3). З усієї групи дітей лише одна дитина не брала участі в діалозі та відмовлялась відповідати (Категорія 4).

Результати у відсотках продемонстровано в наступній діаграмі (рис. 2.8)

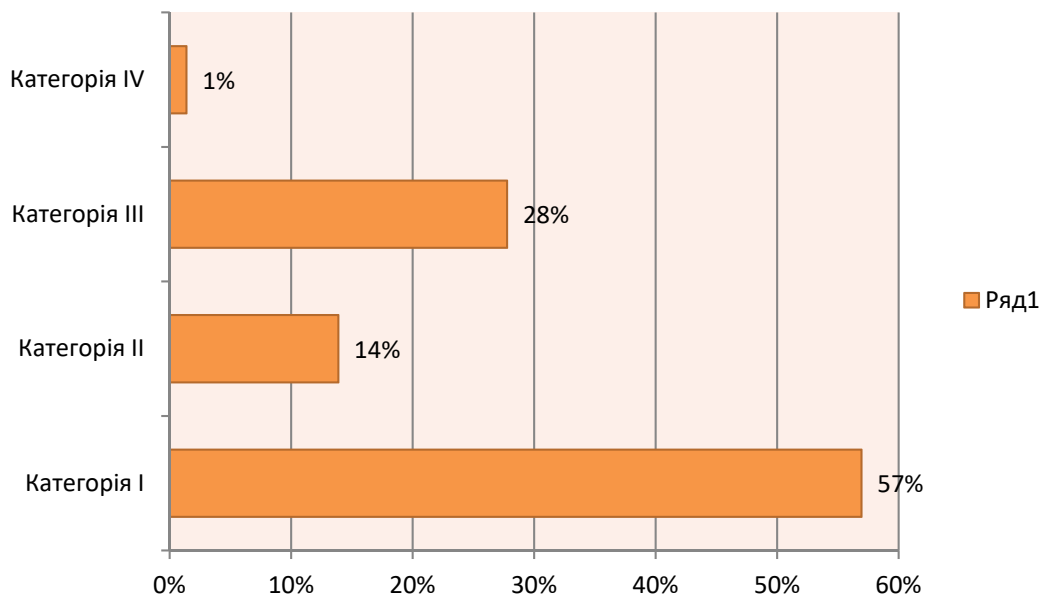


Рис. 2.8 Результати дидактичної гри «Ланцюжок характеристик»

Продовжуючи діагностування, ми перейшли до визначення **рівнів розвитку творчих здібностей дітей за показниками адаптивно-творчого критерію**. Для цього, після огляду та обговорення картин В. Кавури, ми запропонували дітям уявити себе художником та зобразити на папері своє море. Важливим мотивувальним моментом було те, що педагог наголосив, що море можна зображувати в різні пори року, час доби та з різним характером (спокійне, бурхливе та ін.). Всі дитячі роботи ми зберегли у себе. Далі, через проміжок часу, розмістивши дитячі роботи на дошці, запропонували дітям пограти в дидактичну гру «Екскурсовод».

Дидактична гра «Екскурсовод»

Умови гри:

1. Попередньо ознайомити дітей з поняттями «картинна галерея», «музей»;
2. Пояснити дітям, хто такий екскурсовод;
3. На власному прикладі продемонструвати елементи професії екскурсовода.

Правила гри:

1. Вихователь з дітьми обирає екскурсовода.
2. Екскурсовод обирає твори мистецтва (до 5 штук), які йому подобаються.

3. Вихователь та діти розміщують твори мистецтва на дошці/стіні/столі.
4. Екскурсовод описує обрані твори, уявляючи себе в музеї чи картинній галереї.
5. По закінченню гри Екскурсовод обирає найкращого слухача та віддає йому роль Екскурсовода.

Хід гри: Кожен малюк обирає серед представлених готових робіт своїх одноліток декілька найцікавіших для себе та, уявивши себе екскурсоводом, описує зображене.

На основі аналізу прослуханих розповідей «екскурсоводів» ми зробили висновок про художньо-творчі здібності кожної дитини, її здатність будувати речення та вміння переносити набутті знання та навички у власну творчу діяльність.

Категорія 1: діти, які натхненно та творчо підійшли до малювання власної картини під назвою «Море», доповнюючи цю назву власними словами-прикметниками. Наприклад: «Ранкове море», «Холодне море». Існували ще й такі назви як «Море і сонце», «Моє море», «Море в Єгипті». Ці діти охоче грали в гру «Екскурсовод» та творчо виконували роль екскурсовода, обираючи представлені твори дитячого мистецтва. Важливо зазначити, що всі діти в цій групі впізнали власні малюнки.

Категорія 2: діти, які погодились уявити себе художником та намалювати власну картину, але без особливого зацікавлення, неохоче грали в запропоновану гру, супроводжуючи взятую на себе ігрову роль простими описовими словами з підказкою дорослого та однолітків.

Категорія 3: дошкільники, що безініціативно та невміло малювали й грали в гру протягом ігрового заняття, а також описували зображене тільки повторюючи за дітьми чи відповідаючи на прямі запитання педагога.

Категорію 4 зайняли діти, що відмовилися малювати, грати чи і те, й інше. Об'єднали ми їх в одну підгрупу тому, що навіть виконана одна діяльність із запропонованих дитині не приносила їй задоволення та була втілена лише через ставлення до педагога, як до авторитету.

Результати діагностування продемонстровано в наступній таблиці (Таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Результати дидактичної гри «Екскурсвод»

Загальна к-ть дітей		Категорія 1		Категорія 2		Категорія 3		Категорія 4	
кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
72	100%	7	9,7%	51	70,8%	11	15,3%	3	4,2%

Ставлячи за мету здійснити діагностику дітей на предмет визначення стану розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя, ми не обмежувалися лише творами живопису, адже вважаємо, що розвивати творчі здібності можна засобами інших видів мистецтв. Тож наступну діагностику ми провели з використанням *музичних творів світового мистецтва*, використовуючи метод спостереження та індивідуальної бесіди.

Для того, аби визначити **рівень розвитку дитини за емоційно-ціннісним критерієм**, під час знайомства з творами музичного мистецтва ми запропонували дітям послухати п'яту симфонію: 1-й рух (Записано з фортепіанних роликів 1905 року) (нім. Fünfte Symphonie: I. Satz (Recorded from the 1905 Piano Rolls)) від австрійського композитора Г. Малера (нім. Gustav Mahler). Далі, ми розповіли дітям казкову історію про Білку, яка, прогулюючись зимовим лісом, зустріла звіра. Завданням для дітей було: слухаючи музичний твір – здогадатись, який саме звір з'явився перед Білкою. Повторюючи власний досвід з творами образотворчого мистецтва, після декількох хвилин прослуховування дітьми даної композиції, поставили їм запитання:

1. Що ти відчуваєш, коли слухаєш цю музику? *(для визначення емоційної реакції)*
2. Яку тварину нагадує тобі мелодія музичного твору? *(на визначення широти асоціативного ряду)*

3. Яке відчуття вона тобі навіює – спокою чи тривоги? (для визначення адекватності та емпатійності сприймання)

4. Як ти гадаєш, ця музика описує зайчика (мається на увазі приклад тварини, протилежний за характером: вовк/заєць; миша/кіт)? (для уточнення адекватності сприймання образів та рівень розвитку уяви)

Аналізуючи відповіді на перше запитання, можемо стверджувати, що всі діти, які відповідали на нього, змогли адекватно оцінити характер музичного твору і припускали, що музика схожа на ведмедя чи вовка. Втім, умовно, ми розділили дітей на 4 категорії:

1 категорія – діти, які емоційно, самотійно та з захопленням дали правильну відповідь (48 осіб);

2 категорія – діти, які дали правильну відповідь самотійно, але без проявів яскравих емоцій чи особливого зацікавлення (20 осіб);

3 категорія – діти, які не змогли оцінити та порівняти характер музичного твору з твариною, чи просто повторювали за однолітками, не маючи змоги пояснити власний вибір (3 особи);

4 категорія – діти, які відмовилися брати участь у діалозі (1 особа). Результати відповідей дітей на перше запитання представлено в наступній діаграмі (рис. 2.9).

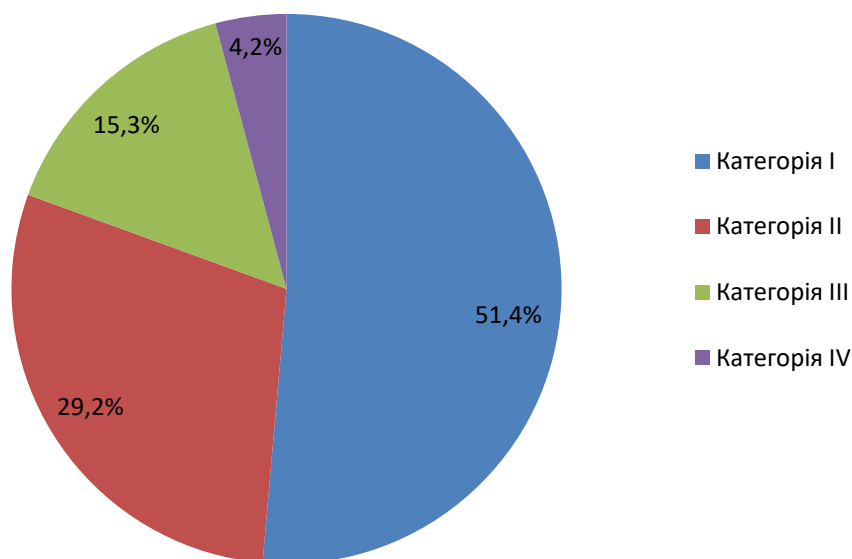


Рис. 2.9 Результати відповідей дітей на перше запитання

Діагностуючи відповіді дітей на друге запитання ми зрозуміли, що емоційний інтерес до класичних творів музичного мистецтва є значно нижчим, аніж до творів образотворчого мистецтва.

Для чіткої фіксації відповідей ми запропонували дітям фішки у вигляді емої (рис. 2.1), пояснюючи, що перший означає «музика мені дуже сподобалась», другий – «музика мені не дуже сподобалась/музика мені сподобалась, але...», третій – «музика мені зовсім не сподобалась», і четвертий порожній емої означає «мені не цікаво/я не хочу слухати». Отримані результати показали: 12 осіб вказали на емої 1, супроводжуючи власний вибір коментарем «бо я був як ведмідь, р-р-р-р-р...», «гучна музика, класна», «музика небезпечна, як вовк» і т.п..

Дітей, яких музика не вразила, було 37 і вони вказали на другий емої. Третій емої, що містив у собі відповідь «музика мені зовсім не сподобалась», обрало 22 дитини. Обираючи його, діти говорили, що музика нецікава, занадто гучна чи занадто спокійна. Стабільною у порівнянні з попереднім запитанням залишилась відповідь однієї дитини, яка не проявила зацікавленість до запропонованих завдань, та обрала емої 4. Результати відповідей дітей у відсотках продемонстровано в наступній таблиці (Таблиця 2.7).

Таблиця 2.7

Результати відповідей дітей на друге запитання

Загальна к-ть дітей		Діти, що обрали емої 1		Діти, що обрали емої 2		Діти, що обрали емої 3		Діти, що обрали емої 4	
кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
72	100%	12	16,6%	37	51,4%	22	30,6%	1	1,4%

Продовжуючи аналізувати відповіді дітей, ми перейшли до аналізу відповідей на третє запитання. Підсумовуючи відповіді, дітей розділили на 4 групи:

1. діти, яким музика нагадує дикого звіра та навіть відчуття тривоги як від споглядання хижака (64);

2. діти, які асоціюють даний музичний твір не лише з хижими тваринами, але який так само викликає відчуття тривоги (4 особи);
3. діти, які вказують на спокійний характер музичного твору (3 особи);
4. безініціативні діти (1 особа).

Результати відповідей дітей на третє запитання переведено у відсотки та продемонстровано в наступній діаграмі (рис.2.10).

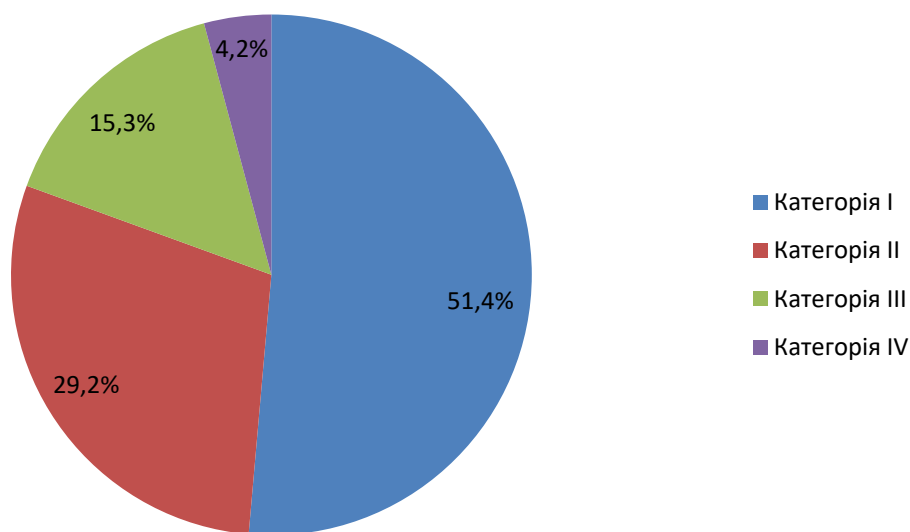


Рис. 2.10 Результати відповідей дітей на третє запитання

Аналізуючи відповіді дітей на четверте запитання, ми ще раз впевнилися, що більшість дітей п'ятого року життя здатні до аналізу та адекватного сприймання класичного музичного твору. Уточнюючи варто зазначити, що 61 дитина впевнено відповідали, що музика за характером схожа на дикого звіра, але аж ніяк не нагадує їм зайчика (чи будь-яку іншу тварину протилежного характеру). Сім дошкільників сказали, що така музика може підходити іншим тваринам. Відповіді цих дітей були такими: «Може! Зайчик може бути злим!», «Це може бути злий дворовий кіт», «Якщо лисичка була голодною й полювала на курочку, то вона може бути схожою на цю музику» і т.і.. Дехто з цих дітей не змогли самостійно пояснити, чому ця музика нагадує їм тварину протилежного характеру, тому повторювали за друзями. Також, троє дітей відповіли, що вони не знають відповіді на це питання. Ми почали

запитувати, у чому виникли труднощі й відповіді дітей вказали, що їм просто не цікаво слухати даний музичний твір. Одна дитина знову проявила безініціативність і відмовилась відповідати на останнє запитання. Результати відповідей дітей продемонстровано в наступній таблиці (Таблиця 2.8.)

Таблиця 2.8

Результати відповідей дітей на четверте запитання

Загальна к-ть дітей		Діти, які обрали правильну відповідь		Діти, які вагались у виборі відповіді		Діти, які не знали відповіді		Діти, які не проявили зацікавленості	
Кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
72	100%	61	84,7%	7	9,7%	3	4,2%	1	1,4%

Продовжуючи дослідження, нам вдалось визначити **рівень розвитку дітей за когнітивно-комунікативним критерієм** у процесі знайомства з творами музичного мистецтва. Для цього ми використали гру «Знайди друга».

Умови гри:

1. Активізувати знання дітей про тварин (хижаки/травоїдні, дикі/свійські тварини);
2. На власному прикладі продемонструвати поєднання музичних творів із характером тварини;
3. Ознайомити дітей із правилами гри.

Правила гри:

1. Вихователь роздає маски тварин дітям.
2. За допомогою лічилки вихователь обирає ведучого.
3. Діти утворюють коло, ведучий стає у середину кола.
4. Почувши музику, ведучий уважно розглядає всіх тварин, та обирає собі пару для танцю яка йому підходить. Партнерів може бути декілька. Якщо настрій музики не підходить жодному учаснику гри, ведучий може танцювати один, без пари.

Хід гри:

Кожна дитина одягає маску тварини. Діти стають у коло. По черзі кожен гравець буде «Ведучим», який стає в середину кола і, зважаючи на музику, яку грає музичний керівник, має знайти собі друзів для танцю. Важливою умовою гри є те, що обрані тварини-друзі мають відповідати настрою музичного твору та бути в одній класифікації тварин. Друзів для танцю може бути декілька, а може й зовсім не бути. Після закінчення танцю «Ведучий» має пояснити свій вибір.

Приклад інструкції дорослого:

Діти стають у коло. За допомогою лічилки педагог обирає першого ведучого, роздає маски.

- Першим буде Цап (дитина у масці цапа). Уважно слухай музику, та обирай собі друзів до танцю. Та будь обережним! Обирай друзів обачно, таких, що живуть там, де й ти і не захочуть тебе з'їсти.

Аналізуючи результати спостереження за ходом гри, а також, вислухавши коментарі дітей, ми виділили 4 категорії дітей, які мали різні показники когнітивно-комунікативного критерію.

Категорія І: діти, які чітко визначають настрій музичного твору, володіють системою знань та демонструють набуті знання, а також дають логічне пояснення власному вибору. За результатами нашої діагностики серед 72 дошкільників таких дітей виявилось 17 осіб.

Категорія ІІ: діти, які можуть визначити настрій музичного твору, володіють системою знань, але плутаються у власному виборі, оскільки забувають, що важливим є й класифікація тварин. Тобто, «Ведучий» Зайчик не може запросити до танцю «Лисицю» хай як сильно їй пасує ця музика, тому що вона його з'їсть, в той час як його запрошення може чекати Коза чи Білка. І, як результат, у таких дітей виникають труднощі під час пояснення свого вибору, адже з точки зору музичного супроводу їх вибір є правильним, чого не скажеш про вибір відповідності щодо тварин. За нашим підрахунком, такий результат показали 34 дошкільника.

Категорія ІІІ: діти, які під час гри допускали помилки в співставленні тварини з характером музики, чи у виборі друга для танцю. Ми помітили, що ці діти у

власному виборі керуються не умовами гри, а власним бажанням запросити до танцю реального друга. Також, за результатами проведеного спостереження, можемо стверджувати, що ці дошкільники не чітко виражають власну думку та дають пояснення своєму вибору, іноді навіть відмовляються від нього. 15 осіб – така кількість дошкільників продемонстрували описані вище показники.

Категорія IV: діти, яких музично-рухлива гра цікавить більше, ніж її правила та сенс узагалі. Вони отримують задоволення від можливості потанцювати, від комунікації з однолітками, від наявності гарних масок у кожного. На запитання «Чому ти обрав собі за друга півника, адже ти Лис?» ми часто чули відповідь «Тому, що він гарний!». Ми зафіксували значну кількість подібних відповідей, а саме – шість осіб. Тому варто зазначити, що ці діти обирали друга до танцю лише за характером музики. При цьому вони дуже жваво реагували на музичний твір, тобто їм цінна можливість руху в грі. Результати діагностування продемонструвано в наступній діаграмі (рис. 2.11).

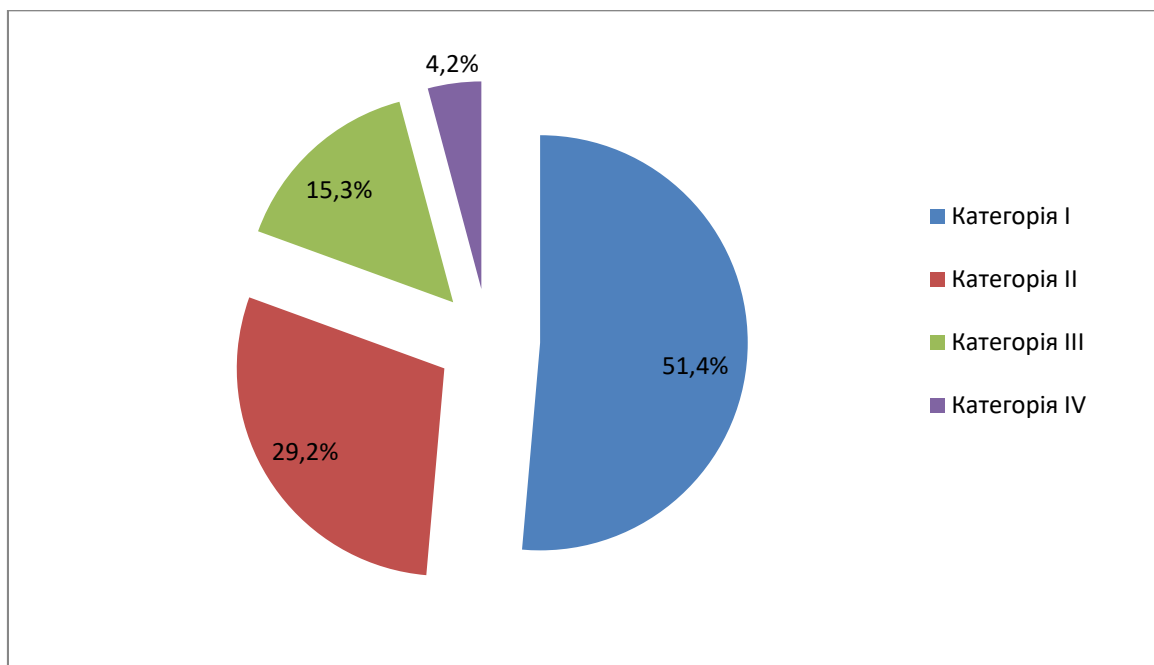


Рис. 2.11 Результати діагностики рівня розвитку дітей за когнітивно-комунікативним критерієм

Переходячи до визначення **рівня розвитку дітей за адаптивно-творчим критерієм** варто зазначити, що діагностика відбувалася з максимальною увагою до

індивідуальних особливостей дітей. Оскільки цей процес здійснювали з використанням дитячої образотворчої діяльності, ми постали перед викликом, що не всі діти люблять малювати, а деякі засмучуються кінцевим результатом власної образотворчої діяльності. Тож індивідуальну бесіду та мотивувальні прийоми спілкування з дітьми дошкільного віку було включено до процесу діагностування рівня розвитку дитини за вищезазначеним критерієм.

Впродовж декількох занять ми знайомили дітей із музичними творами Г. Моріцевича. До процесу діагностування ми включили не раз прослуханий дітьми твір «Романс» Op.3 для скрипки й фортепіано (Romance for violin & Orchestra Op.3). Завданням дітей було, слухаючи музичний твір, створити картину, на якій буде зображена природа в певну пору року. Вибір пори року мав співпадати з настроєм музичного твору. Важливим елементом було звучання музики (приглушено) під час роботи дітей над картиною, а також момент спілкування педагога з дітьми, оскільки діти описували зображене ними та пояснювали чому обрали ту чи іншу пору року.

За результатами творчої діяльності дітей, педагогічного спостереження та бесіди ми зробили висновки, що більшість дітей натхненно та творчо підійшли до виконання цього завдання. У дитячому виконанні були зображені осінь, весна та зима, і в кожного по-різному. Ми аналізували не якість виконаного дітьми зображення, а їх вибір пори року, опис характеру музичного твору, пояснення власних відчуттів та вибір кольорів, якими вони все це зображували. За нашим спостереженням 37 дітей (у діаграмі позначено як I) описали свої враження від прослуханої музики як відчуття ніжності та спокою і зобразили весну та осінь. «Музика, як весна – ніжна і зелена», – таке пояснення виникло у Кіри.

Є діти, 21 особа (у діаграмі позначено як II), які відповіли, що їм музика навіює сум, і малювали осінь та зиму. «Мені сумно від такої музики», – досить типова відповідь дітей п'ятого року життя.

Ще частина, а саме 11 дітей (у діаграмі позначено як III), почувши завдання, відповіли, що не вміють малювати і виявили велику тривожність через неможливість виконати завдання. Дехто з них (4 особи) після допомоги педагога

закінчили роботу самостійно, решта дітей (7 осіб) боялися малювати без супроводу дорослого. Не дивлячись на це, вони описували свої враження від музичного твору хоч і робили це скуто та невпевнено. Ці діти малювали зиму та осінь, коментуючи, що музика схожа на сіру мокру осінь із дощем або на зиму.

Троє дітей (у діаграмі позначено як **IV**) малювали без зацікавлення і пояснень. Єдине, що вдалось почути від цих дітей на запитання «Чому ти малює саме це?», це відповідь «Просто». Результати діагностування ми продемонстрували в наступній діаграмі (рис. 2.12).

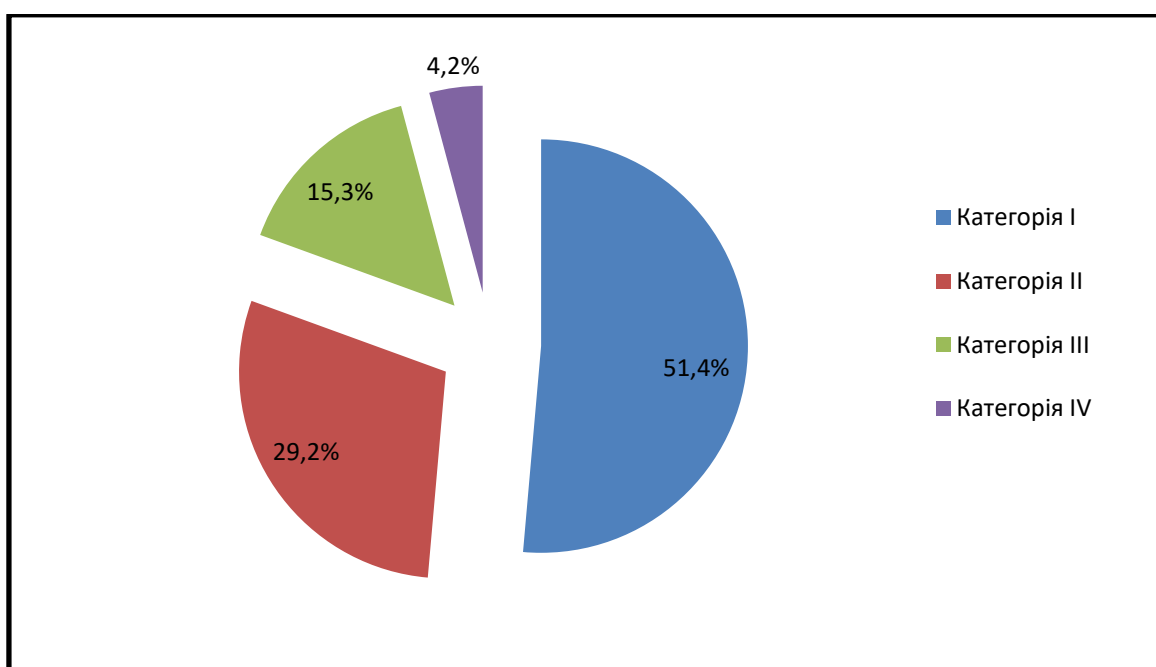


Рис. 2.12 Результати діагностики рівня розвитку дітей за адаптивно-творчим критерієм

За результатом констатувального експерименту ми розподілили дітей на 3 групи за рівнями розвитку художньо-творчих здібностей. Оперуючи попередньо окресленими критеріями та показниками розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя та результатами педагогічної діагностики виокремлюємо *високий, середній та низький рівень* розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників.

Першим кроком стало визначення **рівнів розвитку дітей п'ятого року життя за емоційно-ціннісним критерієм** засобами образотворчого та музичного мистецтва. Таким чином, про наявність високого рівня розвитку художньо-творчих здібностей йдеться серед дітей, які продемонстрували найкращі показники та отримали найбільшу кількість балів серед усіх методів педагогічної діагностики та кожного окремо опрацьованого завдання. Отже, результати діагностування *рівня розвитку дітей за емоційно-ціннісним критерієм* методом вивчення дитячих відповідей та реакцій на твори мистецтва продемонстрували, що 23,6% (17 осіб) з образотворчого мистецтва та 64,2% (46 осіб) з музичного мистецтва серед опитуваних дітей мають *високий рівень*.

Дотримуючись вищезгаданої методики, *середній рівень розвитку дітей за емоційно-ціннісним критерієм* було визначено у 63,2% (45 осіб) з образотворчого мистецтва та 23,6% (17 осіб) з музичного мистецтва у дітей п'ятого року життя. Це діти, які продемонстрували вузький асоціативний ряд, стандартність мислення та відхилення від адекватного сприймання мистецтва, а також стриману емоційну реакцію на переглянуті твори мистецтва.

Низький рівень розвитку дітей за емоційно-ціннісним критерієм нами було виявлено у 13,9% (10 осіб) з образотворчого мистецтва та 12,2% (9 осіб) з музичного мистецтва. Відповідно до нашої характеристики низького рівня у цієї групи дітей була помічена низька емоційна реакція та її повна відсутність, прояви неадекватного сприймання творів мистецтва, вузький асоціативний ряд та мінімальний запас слів описового характеру.

За результатами констатувального етапу дослідження ми вирахували **рівні розвитку дітей п'ятого року життя за когнітивно-комунікативним критерієм**. За результатами дослідження *високий рівень розвитку дітей за когнітивно-комунікативним критерієм* мають 8,3% (6 осіб) дітей з образотворчого мистецтва та 23,6% (17 осіб) з музичного мистецтва. Це активні, ініціативні діти з великим пізнавальним інтересом, що демонструють володіння певною сформованою системою знань, що відповідає нормам у їх віковій категорії. Також цим дітям

притаманний високий рівень комунікативної активності та бажання поділитись відомою, або щойно набутою інформацією.

Середній рівень дітей за когнітивно-комунікативним критерієм притаманний такій кількості дітей: 63,2% (46 осіб) з образотворчого мистецтва та 47,2% (34 особи) з музичного мистецтва. Система знань цих дошкільнят недостатньо сформована, має розмивчасті форми висловлення з певних питань. Діти мало комунікативні, більше люблять сприймати інформацію ніж ділитись нею.

Низький рівень розвитку дітей за когнітивно-комунікативним критерієм продемонструвало 28,5% (20 осіб) з образотворчого мистецтва та 29,2% (21 особа) з музичного мистецтва. Незацікавленість у спілкуванні та обміні раніше відомою та щойно набутою інформацією продемонструвала ця частина дітей. Їх система знань знаходиться на низькому рівні розвитку та не відповідає їх віковим можливостям.

Заключним етапом педагогічної діагностики стало визначення **рівнів розвитку дітей п'ятого року життя за адаптивно-творчим критерієм**. За результатами педагогічного спостереження, бесіди, уточнювальних запитань та інших методів педагогічного дослідження нами було визначено, що *високий рівень розвитку дітей за адаптивно-творчим критерієм* мають 9,7% (7 осіб) з образотворчого мистецтва та 51,4% (37 осіб) з музичного мистецтва дітей серед досліджуваної групи. Це діти, які проявили якісні знання та вміння, нестандартність мислення, активність та емпатійність у запропонованій їм творчій діяльності.

Натомість, 70,8% (51 особа) з образотворчого мистецтва та 29,2% (21 особа) з музичного мистецтва дошкільників не змогли в повній мірі застосувати власний досвід у запропонованій педагогом діяльності. Слабке прагнення дітей до створення власного продукту діяльності підтвердило, що ці діти мають *середній рівень розвитку дітей за адаптивно-творчим критерієм*.

Індиферентні діти, що продемонстрували пасивність творчого мислення, байдуже ставлення до запропонованій діяльності, небагатий словниковий запас були нами згруповані до *низького рівня розвитку дітей за адаптивно-творчим критерієм*, і склали 19,5% (14 осіб) з музичного мистецтва та 19,4% (14 осіб).

Кількісне співвідношення рівнів розвитку дітей за усіма критеріями розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя представлено в наступних діаграмах (рис. 2.13. та рис. 2.14).

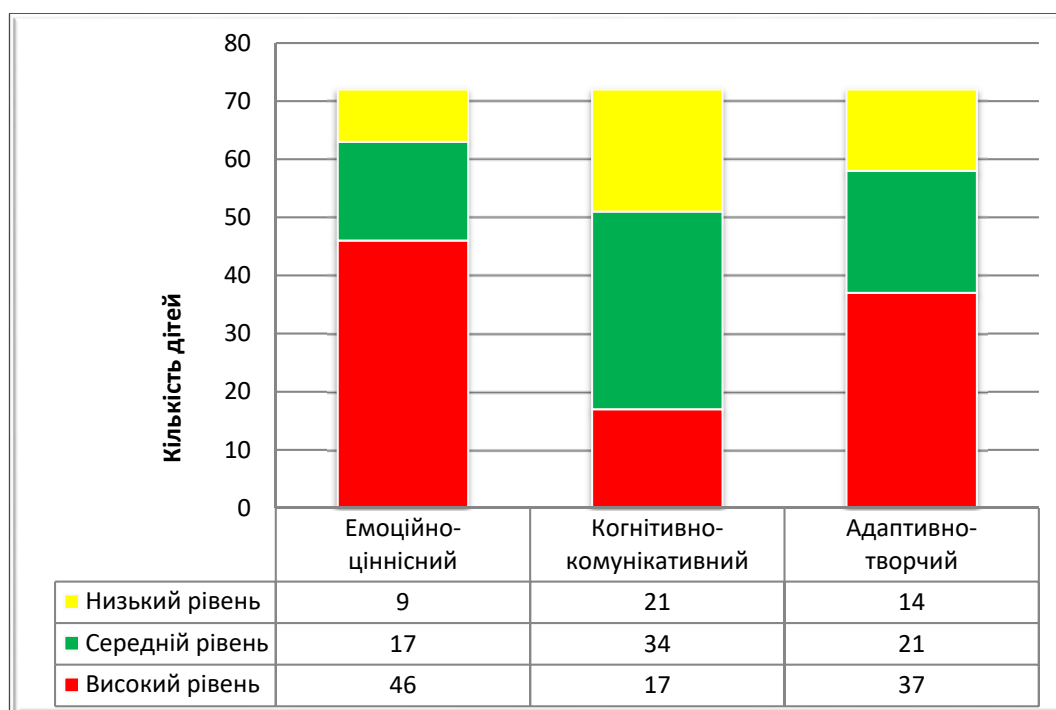


Рис. 2.13 Кількісне співвідношення рівнів розвитку дітей за усіма критеріями з образотворчого мистецтва

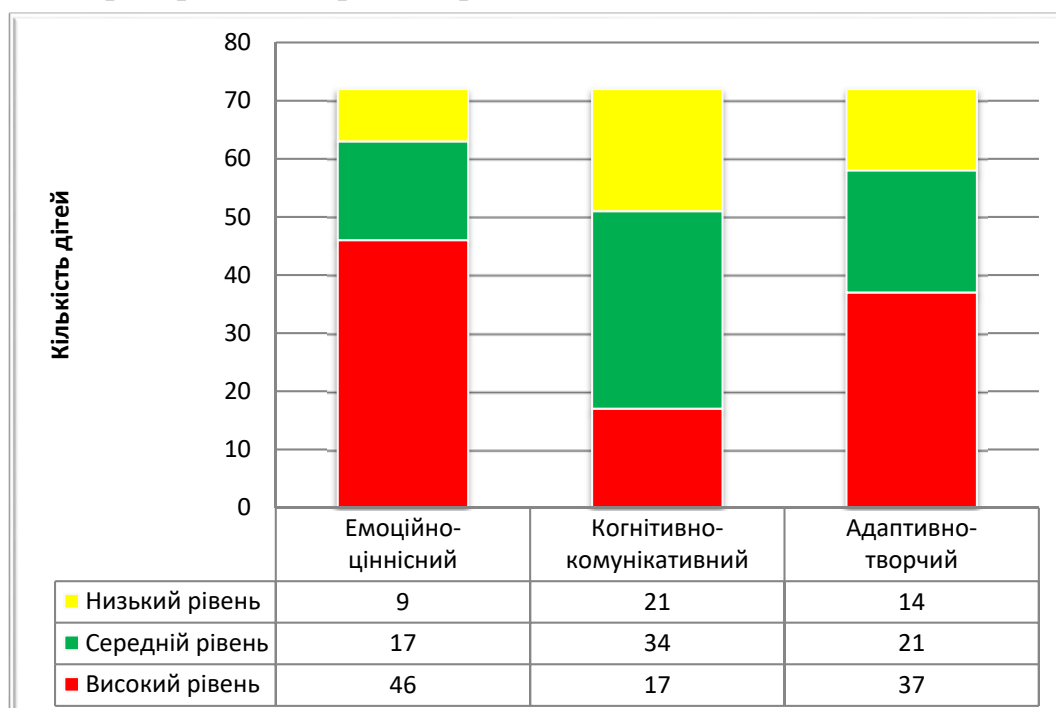


Рис. 2.14 Кількісне співвідношення рівнів розвитку дітей за усіма критеріями з музичного мистецтва

Тож, зважаючи на розвивальні можливості цілеспрямованого ознайомлення дітей із мистецтвом в умовах КДАМ імені М. І. Чембержі та вікові можливості емоційного і когнітивного розвитку дітей п'ятого року життя, ми розробили методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами образотворчого та музичного мистецтва в освітньому процесі початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу.

Висновки до розділу 2

У цьому розділі було окреслено методичні основи розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя та була проведена педагогічна діагностика, яка включала у себе роботу з педагогами закладу, роботу з батьками дітей та роботу з самими дітьми, що навчались у підготовчих групах КДАМ імені М. І. Чембержі. Зазначено, що методика розвитку художньо-творчих здібностей полягає у послідовному використанні творів мистецтва в освітньому процесі з дотриманням загальнодидактичних принципів (зв'язок з навколишньою дійсністю, послідовність навчання, індивідуальний підхід) та принципів художньо-творчого розвитку (мистецька інтеграція, естетичне збагачення, розвиток творчого потенціалу дитини) і включає у себе авторські прийоми розвитку художньо-творчих здібностей, які розроблені у відповідності до вікових особливостей дітей п'ятого року життя.

Аналіз відповідей батьків та педагогів на запитання анкет дозволив відзначити, що загальне ставлення до використання творів мистецтва у різних видах діяльності (педагоги) та вдома (батьки) має позитивний характер. Але, на практиці очевидним стало, що застосування творів мистецтва в освітній, розвивальній діяльності не має високого показника. Особливо помітно це на прикладі загальноосвітніх дисциплін, де педагоги (їх підтримують частина батьків) все ж роблять наголос на розвитку когнітивної компетентності дітей п'ятого року життя.

Педагогічна діагностика наявного стану розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя продемонструвала необхідність розробленої методики означеної якості, адже кількість дітей з середнім та низьким рівнем

розвитку була досить велика. Діагностика показала, що не всі діти п'ятого року життя здатні до адекватної та емпатійної оцінки твору мистецтва.

Складності виявлено і в умінні демонструвати та висловлювати емоцій, що наповнювали дітей під час їх знайомства з картиною чи музикою. Серед значної частини дошкільників зафіксовано відсутність інтересу до обговорення художнього твору. Діти були не активні в діалозі з педагогом, соромились висловити власну думку, вдавались до наслідування своїх однолітків чи педагога.

Також, за допомогою педагогічної діагностики розвитку художньо-творчих здібностей вдалось виявити досить значну частину дітей, які потребують застосування методики, котра сприяла розвитку широти асоціативного ряду, оперуванню художніми образами, набуттю і розвитку художніх знань, а також удосконаленню навичок розуміння загальних засобів виразності характерних для різних видів творчої діяльності.

Проаналізувавши результати педагогічної діагностики наявного стану розвитку художньо-творчих здібностей виділено три рівні їх розвитку, а саме: *високий рівень* – дітям притаманна яскрава емоційна реакція, вони відразу включаються в творчий процес, їх знання про мистецтво логічно побудовані й мають системний характер, вони володіють уявленням про всі види мистецтв та здатні до відтворення власних ідей у будь-якій діяльності; *середній рівень* – діти проявляють зацікавленість до творчої діяльності, але не проявляють активності у її обговоренні з дорослим, їх знання про мистецтво досить поверхневі й не містять у собі системності, але на відомих їм прикладах (ті, що вже обговорювались) добре пояснюють почуте чи побачене, вони здатні до відтворення за власними ідеями рідше ніж за зразком; *низький рівень* – діти без особливого інтересу беруть участь у запропонованій творчій діяльності, часто відмовляються від неї зовсім, що вказує на їх індіферентність, їх знання безсистемні та поверхневі, що впливає на стандартність та одноманітність дитячих відповідей, вони також іноді можуть проявляти пізнавальну активність з певного виду мистецтва, де набуті раніше знання та уміння мають найбільший базис.

Таким чином, стало очевидним, що сутність розробленої експериментальної методики має бути сформована так, щоб зміст та форма роботи були спрямовані на підвищення рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя шляхом їх знайомства з сучасними творами образотворчого та музичного мистецтва світового значення.

У результаті аналізу концептуальних засад розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку було сформовано методичні основи розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.

Основні ідеї розділу висвітлені у наукових публікаціях автора:

Новоселецька І. Е. (2018). Дошкільна освіта: від традицій до інновацій. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів, магістрантів та молодих науковців (08-09 листопада 2018 року, м. Суми)*. – Суми: ФОП Цьома С.П. – 376 с

Новоселецька І. Е. (2019). Роль особистості педагога у процесі мистецької освіти дітей дошкільного віку. *Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. Pp. 21-27. Відновлено з: <http://sci-conf.com.ua>.

Беленька Г. В., Новоселецька І. Е. (2020). Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя: критерії та показники. *Prešovská univerzita v Prešove*. Slovakia. № V. С.27-32. ISBN 978-80-555-2438-2

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ

3.1 Впровадження методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя

Результати діагностики, що були представлені в попередньому розділі, продемонстрували високу потребу в розробленні методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва. Розпочинаючи формувальний етап дослідження, ми виходили з того, що важливою умовою його успішності є врахування особливостей розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а також реалії побудови освітнього процесу в них. Оскільки базою для формувального етапу експерименту нами була обрана КДАМ імені М.І Чембержі, ми досконало вивчили систему роботи означеного закладу, яка сягає більше 20 років. Ґрунтуючись на результатах багаторічної праці провідного українського композитора сучасності, видатного педагога, науковця, громадського діяча та засновника закладу освіти М. І. Чембержі можемо стверджувати, що місце для мистецтва знайшлося у всіх відгалуженнях освітнього процесу Академії.

Принцип безперервної мистецької освіти (від дітей дошкільного віку до студентів вищої школи) було покладено в основу оригінальної концепції, за якою працює Київська дитяча Академія мистецтв (КДАМ) з 1994 року (Чембержі, 2010). Тобто, за задумом засновника, діє міцний міждисциплінарний зв'язок від дошкільної до вищої освіти. Згідно з цим принципом у дітей є блок предметів загальноосвітнього та мистецького циклу, який продовжується і вививується впродовж усього періоду перебування дитини в освітньому процесі Академії. Діти, які прийшли на навчання до КДАМ, завжди мають можливість розвивати свої задатки у художньо-творчі здібності на заняттях мистецького циклу, що зумовлює інтелектуальне збагачення обдарованої дитини. Але зміни, що відбуваються у

суспільстві, зумовлюють також необхідність внесення нового змісту та методів у освітній процес. Ми прийшли до висновку, що необхідно шукати нові й сучасні форми організації та оптимізації освітнього процесу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

На нашу думку, висока концентрація мистецької складової у змісті всіх навчальних предметів та особливо тісний міждисциплінарний зв'язок на рівні дошкільної освіти дадуть змогу активізувати розвиток художньо-творчих здібностей дітей та сприятимуть підготовці високопрофесійного фахівця з вищою освітою у майбутньому.

Дослідно-експериментальна робота тривала два роки (2018-2019 н.р. та 2019-2020 н.р.). Формувальний етап експерименту проводився в групах дітей дошкільного віку (від 4 до 5 років) Київської дитячої Академії мистецтв. З них було утворено експериментальну групу та контрольну групи в кількості 36 осіб.

Нами була застосована експериментальна методика розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва, що базується на єдності емоційного, пізнавального та практичного чи діяльнісного компонентів при взаємодії дитини з реальними творами українського та світового музичного й образотворчого мистецтва. Беручи до уваги всі можливості, які надає заклад освіти – КДАМ імені М. І. Чембержі, ми «ввели» мистецтво до змісту предметів загальноосвітнього циклу. Шляхом спроб та критичного аналізу отриманих результатів, дійшли висновку, що образотворче мистецтво як засіб розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя найкраще застосовувати під час занять з розділу «Мовлення дитини» програми виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина». Натомість доречне застосування музичного мистецтва ми побачили в заняттях з розділу «Дитина у природному довкіллі». Проте, відповідно до задуму нашої експериментальної методики, педагог вільний сам обирати заняття, на якому буде приділяти увагу розвитку художньо-творчих здібностей дітей та, відповідно, засоби мистецтва для реалізації поставленої мети.

Формувальний етап експерименту складався з трьох етапів:

1. інформаційно-мотивуючий;
2. емоційно-діяльнісний;
3. адаптивно-творчий.

Отже, розкриємо зміст першого етапу формувального експерименту – *інформаційно-мотивуючого*. Головною метою цього етапу було знайомство дітей п'ятого року життя з мистецтвом та його продуктом (твори мистецтва). Тривалість інформаційно-мотивуючого етапу – 3-и перші місяці нового навчального року: вересень, жовтень, листопад. Педагог, використовуючи наочні методи навчання, знайомив дітей з творами мистецтва та навчав сприймати і пізнавати об'єкт або ситуацію в єдності емоційного, пізнавального та творчого аспектів. Застосовуючи практичні методи навчання педагог активізував інтерес дітей до творчої діяльності та мистецтва загалом.

Для вирішення поставлених завдань, які висвітлені в другому розділі, на інформаційно-мотивуючому етапі було застосовано прийом мігит-звернення у грі: «А ти знаєш?», вправах «Чарівник» та «Митець». Розглянемо детальніше.

Гра «А ти знаєш?»

Матеріальне забезпечення: інтерактивна дошка чи фліпчарт та музичний центр.

Умови гри:

1. Детальний підбір картини/музичного твору для демонстрування дітям у відповідності з темою заняття.
2. Демонстрація дітям картини/музичного твору. Спокійне споглядання.
3. Запитання до дітей, що мають навідну форму.

Правила гри:

1. Педагог демонструє дітям обраний твір мистецтва.
2. Обов'язково дає можливість спокійного споглядання від 30 секунд до 1 хвилини.
3. Після знайомства дітей з твором мистецтва педагог задає дітям запитання:

Споглядання картини	Прослуховування музики
Ви бачили це зображення раніше?	Ви чули цю мелодію раніше?
Ви знаєте автора цієї картини?	Ви знаєте автора цього музичного твору?
Що зображено на цій картині?	На що схожа ця мелодія?

4. Після ряду запитань педагог обов'язково дає сам розгорнуту відповідь/розповідь на них.

5. Педагог стимулює дитину до ситуативного діалогу.

Хід гри зі спогляданням картини: на занятті з теми «Іграшки – мої друзі» дітям було запропоновано розглянути картину П. Клеє «Замок та сонце» 1928р. (Додаток С). Після того, як всі запитання були поставлені дітям, педагог розпочинав свою розгорнуту розповідь про картину. Адаптована до вікових особливостей дітей розповідь складалася з назви картини, назви автора твору, короткого опису життя художника (для занурення в історію художнього твору). Педагог озвучив, що художник народився більш як сто років тому, був дуже чемною, спокійною, небагатослівною людиною. Умів грати на скрипці й завжди це робив перед тим як почати малювати. Він першим сказав, що вважає дитячі малюнки справжнім мистецтвом, надихався ними, чим й запам'ятався людям донині. Цією розповіддю педагог стимулює позитивний емоційний відгук дітей як до художника так й до його діяльності загалом. Після розповіді педагог, використовуючи прийом *mirum-zvernenня*, запропонував дітям знайти захований портрет художника в кімнаті, наголошуючи, що портретів буде кілька. Діти мали впізнати саме П. Клеє. Для цього педагог чітко та коротко описав його зовнішні ознаки. Після виконання даного завдання портрет розміщується поруч із зображенням картини. Далі, педагог пов'язав тему заняття із зображенням на картині, підтримував здогадки дітей, що зображене схоже на зібраний конструктор. Оскільки дане введення образотворчого мистецтва відбувалось на занятті «Мовлення дитини» педагог спонукав дітей до діалогу описового характеру: чому конструктор схожий на те, що зображено

П. Клеє? Чи міг художник надихнутись справжнім дитячим конструктором? Чи є у дітей схожий конструктор вдома? Який його колір, матеріал, форма та розмір? тощо.

Хід гри з прослуховуванням музики: на занятті з теми «Іграшки – мої друзі» дітям було запропоновано прослухати «Gnarlak Negotiations» (Переговори з Гнарлаком) 2016р. композитора Д. Ньютона Говарда. Після того, як всі запитання були поставлені дітям, педагог розпочинав свою розповідь про даний твір мистецтва. Адаптована до вікових особливостей дітей розповідь складалась з назви музичного твору, імені композитора, короткого опису життя митця. Педагог наголосила, що Д. Ньютон Говард один з найталановитіших американських композиторів, піаністів, який живе і творить зараз. Він пише захоплюючу музику для фільмів, які йдуть по телебаченню сьогодні, і діти напевне чули цю музику коли мама і тато дивились свій улюблений фільм. Саме цей музичний твір Д. Ньютон Говард написав для фільму, що має назву «Фантастичні звірі і де їх шукати». Після розповіді, використовуючи прийом *mignon*-звернення, педагог запропонував дітям знайти захований портрет композитора в кімнаті, наголошуючи, що портретів буде декілька. Діти мали впізнати саме Д. Ньютона Говарда. Для цього педагог чітко та коротко описав його зовнішні ознаки. Після виконання даного завдання портрет розміщується на дошці чи фліпчарті. Далі педагог пов'язав назву музичної композиції з темою заняття, що викликало у дітей бажання відразу висловити власні здогадки, яку іграшку може нагадувати ця музика. Діти з великим бажанням описували схожі за образом музики іграшки, що знаходяться у їхній кімнаті на занятті з «Мовлення дитини». Відповідно до створеної ситуації зацікавленості відбувся ситуативний діалог, де діти згадували, поєднували та описували свою кімнату у відповідності чи протилежності до характеру прослуханого музичного твору та виниклого образу.

Вправа «Чарівник»

Матеріальне забезпечення: інтерактивна дошка чи фліпчарт та музичний центр.

Умова: знайти підказки чарівника та відкрити інтерактивну дошку/фліпчарт/музичний центр.

-Діти! Сьогоднішнє заняття готував для вас Добрий Чарівник-жартівник. Він знерухомив інтерактивну дошку, де захований мистецький твір, з яким ми сьогодні познайомимось. Але він залишив підказки! Допоможіть мені її розчаклувати і подивимось, який скарб так оберігає від нас Чарівник.

Виконання вправи:

Педагог заздалегідь розміщує у кімнаті підказки у вигляді малюнків, що відповідають темі твору мистецтва, який буде вивчатися. Перша, головна підказка, розміщена на предметі, який треба розчаклувати. Ця підказка має націлювати на основну тему ігрового заняття: тварини, рослини, явища природи тощо. Решта карток-підказок розміщена по всій кімнаті, вони мають більш детальних описовий характер. Після знаходження та тлумачення дітьми усіх підказок педагог вводить в дію інтерактивну дошку/фліпчарт/музичний центр.

Під час виконання даної вправи було застосовано прийом *mirum*-звернення, завданням якого було повідомити, що саме буде зображено на картині/про що буде музичний твір. Педагог словесним супроводом націлював дітей на роздуми та збагачував їх здогадки цікавими фактами. Наприклад, під час формувального етапу на занятті «Дитина у природному довкіллі» з теми «Багата наша осінь» було використано картину Д. Арчімбольдо «Осінь» 1573р. (Додаток Т), а з теми «Тварини в мене вдома» було прослухано твір *Fantasy in F minor*, Op. 49 композитор К. Шимановський *Piano Recital: Michał Szymanowski* 2011. Відтак, для роботи з картиною «Осінь» головною підказкою стала картка із зображенням кошику з овочами та фруктами. Решта карток мали на меті акцентувати увагу на ті овочі та фрукти, що досягають восени. Для цього, коли діти знаходили картку, педагог скеровувала їх роздуми запитаннями: Що це? Коли росте?. Під час ознайомлення дітей з музичним твором *Fantasy in F minor* композитора К. Шимановського головною підказкою була картка із зображенням домашніх тварин (великий пес та кошеня). Решта карток-підказок були націлені на різновид домашніх тварин.

Репліки педагога «Зверніть увагу, який милих і ніжний хом'як зображений на картці. Знайдена вами перед тим картка з котом мала такий самий характер?» підсилювали розуміння дітей, що мова буде йти про різний характер та зовнішні відмінності домашніх улюбленців.

Вправа «Митець»

Матеріальне забезпечення: лялька, інтерактивна дошка чи фліпчарт та музичний центр.

Умова: розглядаючи/прослуховуючи твір мистецтва допомогти митцю згадати, як він його назвав.

-Діти! Будьте уважні. Нашої допомоги потребує сьогодні художник/музикант (демонстрація ляльки), якого звати ... (ім'я митця). Зараз я познайомлю вас з його твором мистецтва (коротка розповідь про твір), і ми допоможемо йому пригадати, як він його назвав.

Виконання вправи:

Педагог демонструє твір мистецтва. За допомогою ляльки, яка є головним учасником діалогу з дітьми, педагог націлює дітей на роздуми щодо тематики твору та, як результат, його назви. Важливо, щоб обраний педагогом заздалегідь витвір мистецтва мав просту, лаконічну та очевидну назву.

Під час виконання даної вправи було застосовано прийом *mini*-звернення, завданням якого було познайомити дітей з автором картини/музичного твору, та завдяки використанню ляльки інформувати дошкільників про емоційну складову обраного твору мистецтва. До прикладу, під час формувального етапу експерименту на занятті «Мовлення дитини» з теми «Моя родина» дітям до розгляду була запропонована картина Н. Чакветадзе «З бабусею» 2014р. (Додаток У). Педагог наголосила, що митець – Н. Чакветадзе, грузинська художниця, яка донині займається живописом. Оскільки метою вправи є розвиток емоційного ставлення дитини до творів мистецтва, що є головною особливістю розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників, педагог інформувала дітей про бережне ставлення живописця до родини та сімейних традицій. Цим монологом педагог занурила дітей

у роздуми про їх сімейні звичаї та про осіб, які є найріднішими для них. Логічним завершенням розмови стало повернення уваги дошкільників до картини, де простий, доступний для дітей п'ятого року життя сюжет привів до відгадки назви твору.

Говорячи про музичне мистецтво, згаданий вище прийом також було застосовано на занятті «Мовлення дитини» з теми «Осінь в гості завітала». Використовуючи ляльку, педагог продемонструвала музичний твір композиторки Ю. Мурата «Осінній вальс» (альбом «У тіні») у виконанні Ю. Мурата, У. Фудзівара (гурт Anoice). Прослуховування музики супроводжувалося відеорядом, що було створено саме для цього твору А. Кемпскі та М. Клінгером. Педагог, використовуючи ляльку, звертала увагу дітей на мелодичність та плавність музики, що ніби запрошує до танцю. Підтвердження цього враження діти отримували і від перегляду відео, де серед кольорів і тіней виникали люди, які танцюють. Далі, вражені побаченим, дошкільники легко відгадали, що мова йде про повільний танець. Обговорення використаних А. Кемпскі та М. Клінгером кольорів, зображених у відео, та монолог-підказка ляльки наштовхнули дітей на роздуми про осінню пору року, що було закріплено настроєм музики. Спокійна, мелодична, дещо сумна мелодія викликала різні емоції у дітей, які без сумніву відгукувались у осінній порі року. Відтак, у творчому діалозі, діти п'ятого року життя змогли відгадати назву музичного твору.

Другий етап формувального експерименту – *емоційно-діяльнісний*. Тривалість емоційно-діялісного етапу – грудень, січень, лютий. Педагог, використовуючи словесні, наочні, практичні методи навчання «занурював» дітей у світ мистецтва з метою розвитку пізнавального інтересу дітей п'ятого року, та шляхом знайомства дітей з творами мистецтва розширювати їх систему знань про світ.

Для вирішення поставлених завдань, що описані у розділі 2, на емоційно-діялісному етапі було застосовано прийоми рольового включення, полікінестетичного сприйняття інформації та прийом емоційного віддзеркалення об'єкту/предмету, що знайшли своє відображення у грі «Актор», дидактичній грі «Ланцюжок характеристик» та творчій грі «Створимо разом».

Гра «Актор»

Матеріальне забезпечення: інтерактивна дошка чи фліпчарт та музичний центр, навушники.

Умови гри:

1. Детальний підбір картини/музичного твору для демонстрування дітям з одним зображеним персонажем (для музичного твору – з чіткою назвою твору)
2. Вибір одної особи, яка буде актором.
3. Демонстрація картини/музичного твору актору. Спокійне споглядання, слухання. Уточнення для актора, що саме він має описати.
4. Розповідь-демонстрація актором музичного твору дітям.

Правила гри:

1. Педагог обирає одну дитину, яка буде головним ведучим цієї гри - актор.
2. Педагог показує картину/вмикає музику лише актору. Обов'язково дає можливість спокійного споглядання від 30 секунд до 1 хвилини. Важливо перед прослуховуванням музичного твору сказати актору як саме він називається.
3. Після знайомства актора з твором мистецтва педагог упевнюється, що той зрозумів кого чи що саме потрібно описувати.
4. Актор описує словами та доповнює розповідь жестами, мімікою, рухами та навіть звуками те, що він бачив чи чув.
5. Педагог націлює розповідь дитини запитаннями, якщо у тому є потреба.
6. Роль актора переходить до дитини, яка перша здогадалась кого чи що демонструє актор.

Хід гри із спогляданням картини: на занятті «Дитина у природному довкіллі» з теми «Лісові звірі» задля розвитку художньо-творчих здібностей дітей педагогом було застосовано авторський прийом рольового включення, що знайшов відображення у грі «Актор». Після того як було обрано дитину, яка зіграє роль актора, педагог показав лише їй картину М. Болдуїн «Сніговий зайчик» («Snow bunny» is an Original Oil Painting by M. Baldwin, c.2005.) (Додаток Ф). Після чого

дитина, приміряючи на себе роль актора, розпочала розповідь від імені головного персонажа картини – Зайця. Педагог коректно скеровувала розповідь дитини та стимулювала до більш яскравого демонстрування дій головного персонажа, оскільки відсутність досвіду гри віддзеркалювалась на впевненості актора-початківця. Варто зазначити, що в подальшій практиці застосування цієї гри діти почувались впевненіше та потребували значно менше допомоги педагога. Після того, як дошкільники відгадали, що саме це була за тварина, актор продемонстрував та описав природні умови, в яких перебував головний персонаж. Завдяки доступності підібраного матеріалу, супроводу (іноді прикладу) дорослого діти п'ятого року життя відгадали, що саме демонстрував актор.

Хід гри з прослуховуванням музики: продовжуючи гру, роль актора перейшла до наступної дитини. Тут до уваги дошкільника було представлено твір угорського композитора Б. Бартока «Угорські ескізи - II. Ведмежий танець» виконаний Чиказьким симфонічним оркестром (Hungarian Sketches - II. Bear Dance Chicago Symphony Orchestra Bela Bartók Fritz Reiner). Дітям було повідомлено назву - «Ведмежий танець». У випадку з музичним твором більш детального роз'яснення та уточнення потребувалось від педагога на початковому етапі гри, оскільки дитина мала самостійно скласти образ ведмедя з відтвореної музичної композиції порівнявши її з назвою твору. Емоційно збагаченим, активним та рухливим видався саме цей етап гри, оскільки музичний твір викликав захоплення та збудження у дитини, яка його прослухала, а після відгадки назви твору – й у решти дітей.

Після того, як дві гри було завершено педагог у діалозі з дітьми обговорили тварин, яких вони «зустріли» на занятті, сформували уявлення про зміни, що стались у житті тварин зі зміною пори року, та знайшли спільні та відмінні риси між ними. Отже, яскравий емоційний відгук дітей від творів мистецтва та творча діяльність стимулювала їх позитивне ставлення до освітнього процесу та розвиток пізнавальної активності.

Дидактична гра «Ланцюжок характеристик», яка вже була застосована у констатувальному етапі експерименту, є гарною грою для формування когнітивно-

комунікативної компетентності у дітей п'ятого року життя та розвитку їх емоційного сприйняття. Але, на відміну від констатувального етапу експерименту на формувальному етапі гри було застосовано не у форматі порівняння. Тобто, до ознайомлення дітям запропоновано лише одну картину чи один музичний твір. Це дало можливість більш детально вивчити твір мистецтва та час закінчити гру індивідуальною творчою діяльністю. У грі застосовується авторський прийом емоційного віддзеркалення об'єкту/предмету.

Дидактична гра «Ланцюжок характеристик»

Матеріальне забезпечення: інтерактивна дошка чи фліпчарт, музичний центр, папір та кольорові олівці.

Умови гри:

1. Детальний підбір педагогом картини/музичного твору для демонстрування дітям.
2. Обговорення твору мистецтва з дітьми.
3. Зображення власної картини по завершенню гри.

Правила гри:

1. Уважно роздивитись картину/ послухати музичний твір.
2. Дати відповідь на запитання педагога (запитання підбираються у відповідності до теми твору мистецтва).
3. Намалювати власну картину у відповідності до емоційного настрою після знайомства з твором мистецтва.

Хід гри із спогляданням картини: ігрове заняття «Мовлення дитини» з теми «Я – українець» педагог розпочала бесідою з дітьми про Україну, її народні символи. Після чого до розгляду дітей була запропонована картина Д. Артима «Колядки» 2002 р. (Додаток Х). Через 30 секунд спокійного споглядання розпочався діалог про те, що намалював художник та який настрій він хотів передати через картину. Педагог запитала наступне:

- Яка пора року?
- Хто зображений на малюнку?

- Яке свято малював художник?
- Які українські народні символи зображені на картині?
- Який настрій хотів передати художник? Які кольори він для цього обрав?
- Які емоції викликає ця картина?

Після обговорення та уточнення побаченого, діалогу з дітьми щодо української символіки, яка відгукується у картині Д. Артима, педагог попросила дітей намалювати свою картину, на якій буде зображено індивідуальне сприйняття України. Відтак, ненав'язливе знайомство з українським художником, українською народною символікою та традиціями не лише формує у дітей п'ятого року життя національну свідомість та розширює їх систему знань, а й вибудовує позитивний, творчий, художній підхід до навчання через творчу діяльність.

Хід гри з прослуховуванням музики: на занятті «Дитина у природному довкіллі» з теми «Зима прийшла – сніг принесла» після обговорення з дітьми змін, що настали у природі з початком зими до прослуховування дітям було запропоновано музичний твір афроамериканського композитора С. Джоппліна «Коли твоє волосся схоже на сніг» (Scott Joplin When Your Hair Is Like The Snow). Після прослуховування музичного твору педагог поставила ряд запитань:

- Яку пору року нагадує музика?
- Який настрій та характер має музика?
- Чому автор саме так назвав свій музичний твір?
- Слухаючи цей твір, що тобі хочеться робити (тихо співати, спокійно танцювати, малювати, швидко бігати, енергійно гратися та інше)?

Закінчивши обговорювати зимові явища природи (яка буває зима) та музичний твір (на яку саме зиму схожий музичний твір) що нагадує їх, педагог попросила дітей намалювати картину, де буде зображена зима, яка уявлялась дітям під час прослуховування твору С. Джоппліна. Таким чином, застосовуючи прийом емоційного віддзеркалення, педагог стимулювала емоційний відгук у дітей п'ятого

року життя, закріпила їх уявлення про зміни у природі з приходом зими та змогла занурити дошкільників у творчу діяльність.

Прийом полікінестетичного сприйняття інформації був застосований у грі «Створимо разом», яка інтегрує два види мистецтва та має у собі відразу три твори мистецтва. Розглянемо детальніше.

Гра «Створимо разом»

Матеріальне забезпечення: інтерактивна дошка чи фліпчарт та музичний центр, ватман, олівці чи фарби.

Умови гри:

1. Детальний підбір педагогом картин та музичного твору для демонстрування дітям.
2. Розподіл дітей на дві команди: «Художники» та «Танцюристи». Розподіл відбувається за власним вибором дітей.
3. Відтворення власного творчого продукту по завершенню гри: готова картина у команди «Художники» та готовий танок у команди «Танцюристи» (5-10 хвилин на підготовку готового твору мистецтва).

Правила гри:

1. Уважно роздивитись картини й прослухати музичний твір.
2. Обрати картину, яка відповідає характеру та настрою музичного твору.
3. Розділитись за власним бажанням на команди: команду «Художники» складуть діти, що хочуть намалювати спільну картину, команду «Танцюристи» - діти, що продемонструють спільний танець.
4. По команді педагога продемонструвати готовий творчий продукт – картина й танок.

Хід гри: на інтерактивній дошці дітям було продемонстровано дві картини: Р. Дункан «Час святкувати» 2012 р. (Robert Duncan «Time to Celebrate») та О. Бучкурі «Різдвяний базар» 1906 р. (Додаток Ц). Споглядання творів образотворчого мистецтва відбувалось під супровід музичного твору під назвою «Вальс сніжної» кулі у виконанні Д. Георгіадіса та Лондонського симфонічного

оркестру (Schneeballen Walzer (Snowball Waltz) , Op. 471 John Georgiadis London Symphony Orchestra). Дітям треба було обрати, яка з картин найбільш імпонує музичному твору, має схожий настрій та характер. Педагог направляла роздуми дітей у потрібний напрям під час спірних ситуацій, адже обидві картини тематично схожі між собою, що ускладнювало вибір і вимагало детального занурення та, як результат, віддзеркалення у творчій роботі емоційного настрою картини та музики. Обговорення теми зимових розваг, новорічних свят допомогли дітям глибше познайомитись з традиціями та звичаями українського народу, збагати словниковий запас та покращити мовну культуру, адже ця гра була застосована на занятті «Мовлення дитини» з теми «Я пізнаю довкілля».

Після того, як картина була обрана, на інтерактивній дошці залишилось лише її зображення, а музика почала притишено звучати. Це потрібно було задля того, аби діти зробили свій вибір команди та згуртовано приступили до виконання творчого завдання. Об'єднання в команди «Художники» та «Танцюристи» відбулося за власним вибором дітей. Допомога педагога полягала у визначенні місця розташування для обох команд. Під час виконання спільної творчої роботи в дітей формуються комунікативні навички, що стимулюють до обміну інформацією, знаходження спільної мови з однолітками та навчають командній, згуртованій діяльності. Дошкільники вчаться проявляти лідерські якості, приміряти їх на себе, а також зустрічаються з розумінням ролі своєї діяльності в рамках командної роботи.

Вищезазначені авторські прийоми, що були застосовані в наведених іграх, наочно демонструють залежність впливу емоційної складової на освітній процес дітей п'ятого року життя. Яскравий емоційний відгук дитини на будь-який твір мистецтва стимулює розвиток її художньо-творчих здібностей, що позитивно впливає на пізнавальну активність та творчу діяльність дошкільника.

Третій етап формувального експерименту – *адаптивно-творчий*. Мета цього етапу полягала у активізації практичних навичок та закріплення переходу дітей п'ятого року життя від відтворювальної до самостійної, адаптованої творчої діяльності. Тривалість адаптивно-творчого етапу – 3 останні місяці навчального

року: березень, квітень, травень. Педагог, використовуючи практичні методи навчання, застосовував прийоми рольового включення та резонансного стимулювання. Доречне застосування останніх вбачаємо в грі «Творча майстерня» та вправі «Я відчув». Гра й вправа інтегрують у собі одночасно два види мистецтва: живопис і музику.

Гра «Творча майстерня»

Матеріальне забезпечення: інтерактивна дошка чи фліпчарт та музичний центр, папір, кольоровий папір, кольорові олівці, фарби, ножиці, клей, пензлі, вода.

Умови гри:

1. Детальний підбір педагогом картин та музичного твору для демонстрування дітям.
2. Підготовка окремого місця з матеріалами для творчої діяльності.
3. Оголошення загальної теми для індивідуальної творчості.

Правила гри:

1. Озвучити дітям тему, відповідно до якої в майстерні будуть створюватись продукти творчої діяльності.
2. Поспілкуватися з дітьми у діалозі, що саме вони розуміють під обраною темою темою. Обговорити, які матеріали вони вільні використовувати.
3. Переглянути та надихнутись картинами художників/прослухати музичні твори композиторів, які працювали у подібній тематиці.
4. Допомогти обрати дітям матеріали для творчої діяльності.
5. Обговорити з кожною дитиною індивідуально її твір мистецтва під час художньо-творчої діяльності.

Хід гри: на занятті «Мовлення дитини» педагог запропонувала дітям завітати до Творчої майстерні та спробувати створити власний шедевр на тему «Прийшла весна-красна». Для того, аби впевнитись, що діти п'ятого року життя правильно зрозуміли задану тему, педагог задала декілька запитань: Як саме ви розумієте вислів «прийшла весна-красна»? Чому весну часто називають «весна-красна»? Як ви відчуваєте, що на вулиці вже весна? Після цього педагог звернула увагу дітей на

доступність матеріалів, що зберігаються у майстерні і попросила подумати, що саме буде використовувати в своїй самостійній творчій діяльності кожна дитина. Для мотивації та натхнення педагог запропонувала переглянути та послухати твори мистецтва, що були створені у майстерні попередниками. Таким чином для демонстрації було обрано роботу К. Моне «Жеверні навесні» 1899 – 1900рр. (Додаток Ш), К. Горбатова «Рання весна. Місто на річці» 1916р. (Додаток Щ), та музичний твір І. Шамо «Веснянка». Педагог після того, як допомогла обрати дітям матеріали для роботи, не втручалась у творчий процес. Її завдання було обговорювати в індивідуальних бесідах мету за засоби створення художнього шедевр, тому педагог час від часу запитувала кожного: Який настрій буде мати твоя картина/малюнок/аплікація? Чому ти обрав(ла) ці кольори? Яка твоя улюблена весняна погода та чому? Такі запитання носять ненав'язливий характер, який викликає у дітей бажання розказати про свій витвір мистецтва, задуматись про його настрій та характер – це і є прийом резонансного стимулювання. Дитина відчула зацікавленість дорослого, його інтерес до її особливої, індивідуальної діяльності, що викликає позитивне ставлення дитини п'ятого року життя до змісту та процесу творчої діяльності з освітньою метою. Варто зазначити, що у процесі гри окрім прийомів рольового включення (діти відчують себе художниками у майстерні) та резонансного стимулювання педагог застосувала прийом емоційного віддзеркалення об'єкту/предмету дитиною в індивідуальній творчості, оскільки змогла об'єднати творчу діяльність з власними відчуттями дитини, уявленнями про весну та її емоційним станом.

У вправі «Я відчув» було застосовано прийом резонансного стимулювання дітей п'ятого року життя, який проявився у відчутті дошкільником настрою художника чи композитора, донесеного до дитини педагогом коротким описом твору.

Вправа «Я відчув»

Матеріальне забезпечення: інтерактивна дошка чи фліпчарт та музичний центр.

Умова: прослуховуючи твори мистецтва, відчути їх настрій та співставити з картиною той музичний твір, що схожий за настроєм та сюжетним наповненням.

Виконання вправи:

Педагог відтворював музичні твори по черзі та озвучував назви творів. Разом із дітьми обговорили: яка музика (повільна чи швидка), який настрій твору, що нагадує дітям музичний твір, які емоції він викликає. Педагог також розказала про свої відчуття та враження від сприймання музичних композицій, з метою мотивування дітей до більш глибокого емоційного співпереживання. Після прослуховування обох музичних композицій педагог показала дітям одну картину, вказавши її автора та назву. Після спокійного споглядання педагог ще раз відтворила уривки з музичних творів та попросила дітей обрати, який на їхню думку музичний твір найкраще відтворює настрій картини та співпадає з її сюжетом. Так, на занятті «Дитина у природному довкіллі» з теми «Заквітчалася земля» дітям було запропоновано прослухати музичну композицію П. Чайковського «Пролісок» та балет А. Копланда «Аппалачська весна». Для візуалізації музичного твору була обрана робота «Проліски» О. Сердюкова (Додаток Ю), де спокій, гармонія та краса весняного лісу доцільно зливались з музичним твором П. Чайковського. До того ж, діти відразу відмітили однойменність обох творів, пояснили чим вони схожі та що знаходять відмінного. У процесі спілкування та обміну враженнями від сприймання мистецтва дітьми п'ятого року життя та педагогом виник момент групового захоплення, який стимулював дітей до активної співпраці та вільного висловлення думок. Таким чином діти змогли довіритись своїм відчуттям та емоційним переживанням, що підвело до вибору найбільш гармонійної пари музичного та образотворчого твору мистецтва.

По закінченню роботи на адаптивно-творчому етапі формувального експерименту ми дійшли висновку, що робота з сучасними та світовими творами мистецтва сприяє не лише засвоєнню художньо-естетичних знань дітей, а й розвиває загальну систему знань, їх когнітивно-комунікативні уміння. Будь-яка творча діяльність несе у собі освітню мету, яка знаходить яскраве відображення у роботі за

авторською методикою розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя. Завдяки її застосуванню у формувальному етапі експерименту ми змогли покращити рівень розвитку художньо-творчих здібностей дітей, які, в свою чергу, почали краще формувати та висловлювати власну думку, вільно проявляти емоції та переживання, які відчують у процесі знайомства з мистецтвом, досягнули багатогранності видів художньо-творчої діяльності та знайшли застосування набутого досвіду на практиці. Головне, що стало підсумком формувального етапу експерименту – це бажання дітей проявляти творчий потенціал та здібності в творчій діяльності, яке було досягнуте завдяки отриманому позитивному досвіду занурення у світ мистецтва.

Відтак, проведена робота на формувальному етапі експерименту в процесі занять загальноосвітнього циклу показала, що рівень розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя підвищився, про що свідчать результати контрольного етапу експерименту. Розглянемо їх у наступному розділі.

3.2 Перебіг та результати експериментальної роботи

Після закінчення діагностики рівнів розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя дошкільників було розподілено на дві групи: контрольну та експериментальну. У кожній з них було по 36 учасників експерименту. Варто зазначити, що розподіл дошкільників відбувався з дотриманням мінімальної різниці в кількості учасників з високим, середнім та низьким рівнем у кожній з груп.

Зразок розподілу дітей на контрольну та експериментальну групу за результатами діагности до формувального етапу експерименту, де використовувалось образотворче (О. м-во) та музичне (М. м-во) мистецтво, наводимо в наступній таблиці (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Розподіл дітей за результатами діагностики
до формувального етапу експерименту

Критерії	Рівні розвитку	КГ				ЕГ			
		%		Кількість дітей		%		кількість дітей	
		<i>О. м-во</i>	<i>М. м-во</i>	<i>О. м-во</i>	<i>М. м-во</i>	<i>О. м-во</i>	<i>М. м-во</i>	<i>О. м-во</i>	<i>М. м-во</i>
Емоційно-ціннісний	Високий	22,2	63,9	8	23	25,0	63,9	9	23
	Середній	63,9	25,0	23	9	61,1	22,2	22	8
	Низький	13,9	11,1	5	4	13,9	13,9	5	5
Когнітивно-комунікативний	Високий	8,3	22,2	3	8	8,3	25,0	3	9
	Середній	63,9	50,0	23	18	63,9	44,4	23	16
	Низький	27,8	27,8	10	10	27,8	30,6	10	11
Адаптивно-творчий	Високий	8,3	50,0	3	18	11,1	52,8	4	19
	Середній	75,0	33,3	27	12	66,7	25,0	24	9
	Низький	16,7	16,7	6	6	22,2	22,2	8	8
Разом		100	100	36	36	100	100	36	36

Після завершення формувального етапу експерименту було здійснено контрольний зріз за методикою констатувального етапу в контрольній та експериментальній групах. У результаті впровадження порівняльної діагностики ми виявили різницю у рівнях розвитку художньо-творчих здібностей дітей контрольної та експериментальної груп та довели ефективність впровадженої методики в освітній процес дітей п'ятого року життя задля розвитку їх художньо-творчих здібностей засобами мистецтва.

Для визначення якісних змін ми знову обрали метод спостереження та індивідуальної бесіди. Як й у констатувальному етапі дослідження діагностика рівнів розвитку дітей за всіма критеріями була окремою для образотворчого й музичного мистецтв. Тому, розпочали з образотворчого мистецтва.

Дітям було запропоновано розглянути картину В. Кавури «Відображення». Після хвилинного споглядання картини діти не поспішали давати характеристику твору мистецтва, на відміну від попереднього досвіду. Вони уважно розглядали, залишали короткі коментарі «як красиво», але вже не викрикували й без того

очевидні речі. Для виявлення якісних зрушень у **рівні розвитку дітей за емоційно-ціннісним критерієм** ми поставили дітям ті ж запитання та дали у користування фішки емогі (рис. 2.2). Відразу стало помітним, що діти серйозніше ставилися до опитування, швидко зорієнтувалися, що саме їм потрібно робити з фішкам. Загалом, процес діагностування цього разу пройшов продуктивніше.

Аналізуючи відповіді дітей, очевидним було, що велика частина емоційно відреагували на перше запитання «що ти відчуваєш, коли дивишся на цю картину?». Відчуття радості, спокою, здивування та бажання бути зараз саме там – такі відповіді з'явилися у дітей п'ятого року життя. Також, після споглядання картини, де зображено лише море, цього разу жодна дитина не відповіла, що картина їй не подобається через відсутність людей чи тварин на ній, що говорить про якісні зміни у розвитку емоційного сприймання дошкільників.

На запитання «Який настрій у цієї картини?» на відміну від констатувального етапу експерименту, всі діти змогли дати обдуману, адекватну відповідь. Проте, залишились діти, які робили це без ентузіазму та проявили не надто велику зацікавленість оцінюванням настрою картини.

Відповіді дітей на третє запитання про частину доби, яку намагалась зобразити художниця, також відзначились якісними змінами. Діти п'ятого року життя роздумували над тим, наскільки яскравий день зображено митцем, який колір та стан моря буває вранці, вдень та ввечері. Оскільки картина «Відображення» дійсно не має чітко вираженого часу доби (ранок чи день), діти давали різні відповіді й кожна з них обґрунтовували з власного досвіду та емоційного відчуття картини. Продемонструвавши комунікативні навички, вони дійшли колективного висновку, що на картині зображений спекотній ранок.

Якісний ріст рівня розвитку художньо-творчих здібностей був відмічений під час аналізу відповідей дітей на четверте запитання «Що тобі нагадує ця картина?». Діти зуміли пригадати, що вже знайомі з творчістю В. Кавури і її схожою роботою, де теж зображено море. Емоційні вигуки «Я згадав!» з'явилися посеред обговорення дітьми настрою зображеного моря та знайшли своє місце застосування в останньому

запитанні. Також відмітили зріст широти асоціативного ряду дітей у відповідях «мені нагадує гладку тканину», «нагадує морську мушлю», «шум моря», «дзеркало» та інші.

Отже, аналізуючи відповіді дітей на запитання після знайомства з роботами живопису під час констатувального та контрольного етапів експерименту, можемо спостерігати позитивні зрушення щодо рівня розвитку емоційно-ціннісного критерію дітей п'ятого року життя.

Дотримуючись методики діагностування у констатувальному етапі експерименту продовжили контрольний зріз за допомогою визначення **рівнів** складності запитань дітей, що є **показником когнітивно-комунікативного критерію**. Діагностування провели на прикладі попередньо вказаної картини В. Кавури «Відображення». Відмічено, що діти контрольної та експериментальною групи ставлять більше пізнавальних запитань під час першої зустрічі з твором мистецтва, аніж вони це робили на констатувальному етапі дослідження. У кількісному складі запитань II рівня (Чому? Навіщо?) стало значно більше. Подібний ріст був і серед запитань III рівня (ті, що виходять за межі змісту художнього твору). Діти п'ятого року життя значно розширили свої когнітивно-комунікативні навички, що позитивно відобразилось на побудові речень за для висловлення власної думки, а також у побудові запитань та їх характері. Закріпили результати діагностування когнітивно-комунікативного критерію дидактичною грою «Ланцюжок характеристик», де дітям до порівняння з картиною «Відображення» було запропоновано ще одну роботу В. Кавури «Хвилі у променях заходу». В описовому порівнянні діти відмітили зміну у настрої моря, що зображала художниця. Їх відповіді на запитання «Яке море?», «Який час доби?» правильні та логічно обґрунтовані. Значна частина, дітей володіючи системою знань, відповідають на запитання педагога з власної ініціативи, доповнюючи відповіді своїми судженнями, побудованими на емоційних переживаннях.

Говорячи про якісні зміни під час контрольного зрізу **рівнів розвитку творчих здібностей дітей за показниками адаптивно-творчого критерію** відразу

по закінченню обговорення картин В. Кавури дітям було запропоновано уявити себе художниками та намалювати картину. Але, на відміну від констатувального етапу дослідження, цього разу тема картини не озвучувалась. Діти вільні самостійно обирати тематику відповідно до власних вподобань та емоційного стану після перегляду картин В. Кавури. Спостерігаючи за роботою дітей п'ятого року життя очевидним стало, що значна частина дітей вмотивовані роботами художниці, з якими щойно познайомились, натхненно та творчо підійшли до створення власного твору мистецтва. Збагачені кольором, вигинами ліній та деталізацією предметів зображення містили в собі віддзеркалення емоційного стану та захоплення дітей в цю хвилину. Відмітимо, що під час того, як педагог наближалась до кожного дошкільника вони намагались прокоментувати те, чим займаються, без зайвих запитань описували вибір кольорової гами та настроїв майбутньої картини. Звичайно, були й діти, які виконували завдання без особливого захоплення, але їх кількість значно виділялась на фоні дітей, що так зацікавлено занурились у художньо-творчу діяльність. Всі роботи були збережені до наступної зустрічі. Пізніше, у грі «Екскурсовод», яка також була застосована під час діагностики у констатувальному етапі дослідження, було виявлено високий рівень комунікативної компетентності дошкільників, які всі разом долучились до розміщення нових творів мистецтва у «галереї» та приміряли на себе роль її відвідувачів. Набутий досвід, збагачений словниковий запас дітей та їх розвинена розкутість збільшила кількість бажаючих бути екскурсоводом. Діти значно менше стали соромитись приміряти на себе певну роль та виражати емоції через жести, міміку, рухи. Також вони з цікавістю розглядали запропоновані екскурсоводом картини, коментували його вибір та вступали в суперечки. Залишились і ті, хто стримано приймали участь у грі, коротко та неохоче коментували твори мистецтва та не проявляли бажання бути екскурсоводом.

Дотримуючись методики контрольного зрізу ми продовжили діагностику з використанням музичних творів світового мистецтва, використовуючи метод спостереження та індивідуальної бесіди.

Для визначення кількісних та якісних показників зміни **рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей за емоційно-ціннісним критерієм** було повторено практику прослуховування музичного твору з констатувального етапу дослідження. Цього разу до уваги дітей було запропоновано твір британського композитора В. Вільямса «Жайворонок висхідний». Діти продемонстрували уміння адекватно оцінювати характер музичного твору, а також на запитання «Яку тварину нагадує музика?» назвали велику кількість тварин з подібним до музичного твору характером не дивлячись на уже відому їм назву. Це говорить про розширення асоціативного ряду дітей п'ятого року життя. Кількість дітей, які не змогли адекватно оцінити настрій музичного твору та надати логічну і обґрунтовану відповідь, чому вони вважають саме так, значно зменшилась у порівнянні з попереднім досвідом діагностики.

Варто зазначити, що під час діагностики в констатувальному етапі дослідження емоційний інтерес дітей до музичних творів мистецтва був значно меншим у порівнянні з їх інтересом до творів образотворчого мистецтва. Натомість зараз, спостерігаючи за емоційною реакцією дітей від прослуховування музики, їх ініціативністю під час обговорення музичних творів, бажання танцювати, наспівувати, відтворювати на папері власні відчуття можемо стверджувати, що рівень емоційного інтересу та, як наслідок, емоційного відгуку до музичного мистецтва не поступається рівню образотворчого мистецтва.

Використовуючи гру «Знайди друга», ми змогли провести контрольний зріз **рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей за когнітивно-комунікативним критерієм** у процесі знайомства з музичним мистецтвом. За результатами спостереження за дітьми в процесі гри можна зробити висновок, що кількість дітей які чітко визначають настрій музичного твору, володіють системою знань та демонструють набуті знання у процесі гри значно зросла. Діти розгорнуто описують тварин, на яких припав їх вибір, а також дають логічне пояснення власному вибору. Вони, як і раніше, активно долучаються до творчої, рухливої гри тому дітей, які безініціативно сиділи обабіч не було. Частина дітей, які мали не

тверду систему знань та плутались у виборі тварини зменшилась, що говорить про розвиток когнітивних навичок дошкільників. Відтак і процес вибору та його пояснення став швидшим, що додало темпу грі.

Переходячи до визначення змін у **рівні розвитку художньо-творчих здібностей дітей за адаптивно-творчим критерієм**, варто відмітити, що кількість дітей, які позитивно ставляться до процесу створення малюнку за музичним твором значно зросла. Очевидно, що це стало можливим завдяки позитивному досвіду занурення дітей п'ятого року життя у світ мистецтва та їх сформованій здатності до художньо-творчої самореалізації. Отже, для контрольного зрізу показників розвитку адаптивно-творчого критерії дітям було запропоновано прослухати твір італійського композитора Л. Ейнауді «У вогні». Завданням дітей було, слухаючи музичний твір, створити картину, яка буде співпадати з настроєм мелодії. Важливо, що на відміну від попередньої діагностики цього разу тема малюнку дітям не вказується. Вони вільні обирати самі, надихнувшись прослуховуванням музичного твору. Головною умовою було лиш співпадіння зображеного з настроєм композиції Л. Ейнауді. Момент звучання музики (приглушено) під час роботи дітей над картиною залишився актуальним, оскільки це підтримує загальний настрій у кімнаті. Переважна більшість дітей відразу приступили до малювання, так як емоційне враження від прослуханого твору навіяло відразу художній образ явищ природи. Частина дітей сумнівалась у характері музики, що спричинило серед них обговорення правильного твердження. Були й діти, які безініціативно приступили до малювання, пояснюючи це тим, що музика їм здається сумною та нецікавою, але кількість таких респондентів зменшилась порівняно з попередніми результатами діагностування.

Таким чином, оперуючи попередньоокресленими критеріями та показниками розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя та результатами контрольного зрізу виокремлюємо *високий, середній та низький рівень* розвитку художньо-творчих здібностей дошкільників у контрольній та експериментальній групах.

Розпочали з порівняння **рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей за емоційно-ціннісним критерієм** дітей п'ятого року життя серед образотворчого та музичного мистецтва у контрольній та експериментальній групах. Загалом усі діти покращили свої показники відносно діагностування на констатувальному етапі дослідження. Аналіз результатів відповідей дітей на запитання під час розгляду картини та прослуховування музики дозволив визначити, що показники учасників експериментальної групи значно вищі від показників учасників контрольної групи. У дітей підвищилась емоційна реакція та емпатійність сприймання художнього твору, розширилось образне мислення, а асоціативний ряд під час порівнянь та опису досяг вищих показників.

За методикою контрольного зрізу якісних та кількісних змін розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя учасники досліді були розділені на три рівні розвитку емоційно-ціннісного критерію. У результаті порівняльного аналізу *високий рівень* емоційно-ціннісного критерію з образотворчого мистецтва було виявлено у 41,7% дітей, коли під час діагностики було 25,0% учасників експерименту. З музичного мистецтва *високий рівень* емоційно-ціннісного критерію було виявлено у 81% на противагу 63,9% дітей продіагностованих на констатувальному етапі. *Середній рівень* з образотворчого мистецтва було виявлено у 55,6% учасників експерименту проти 61,1%, а з музичного мистецтва 13,4% проти 22,2% під час діагностувального зрізу. Низький рівень з образотворчого мистецтва виявлено у 2,7% респондентів на відміну від результату 13,9% після попередньої діагностики, та 5,6% проти 13,9% з музичного мистецтва на констатувальному етапі.

Аналізуючи результати контрольного зрізу в контрольній та експериментальній групі та порівнюючи їх із результатами діагностики на констатувальному етапі, ми можемо спостерігати, що діти з середнім рівнем розвитку емоційно-ціннісного критерію значно покращили свої показники за рахунок чого збільшилась кількість дітей з високим рівнем. Таким чином, ми можемо стверджувати, що завдяки використанню експериментальної методики в

процесі формувального експерименту у дошкільників зросла емпатійність, емоційна реакція на художній твір, що сприяє розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя. Порівняння показників контрольної та експериментальної груп у відсотковому співвідношенні продемонстровану у наступній таблиці (Таблиці 3.2).

Таблиця 3.2

Порівняльна таблиця рівнів розвитку емоційно-ціннісного критерію учасників контрольної та експериментальної груп

Рівні розвитку	До експерименту				Після експерименту			
	КГ %		ЕГ %		КГ %		ЕГ %	
	<i>О.м-во</i>	<i>М.м-во</i>	<i>О.м-во</i>	<i>М.м-во</i>	<i>О.м-во</i>	<i>М.м-во</i>	<i>О.м-во</i>	<i>М.м-во</i>
Високий	22,2	63,9	25,0	63,9	27,8	66,7	41,7	81,0
Середній	63,9	25,0	61,1	22,2	63,9	25,0	55,6	13,4
Низький	13,9	11,1	13,9	13,9	8,3	8,3	2,7	5,6
Разом	100	100	100	100	100	100	100	100

Аналізуючи результати контрольного зрізу **рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей за когнітивно-комунікативним критерієм**, ми відмітили більше позитивних зрушень серед учасників експериментальної групи аніж серед дітей контрольної групи. Значна частина дітей здатна до більшої концентрації під час сприймання творів музичного мистецтва. Вони визначають настрій музичного твору, володіють системою знань та демонструють набуті знання, а також дають логічне пояснення власному вибору без допомоги дорослого. Діти п'ятого року життя, які працювали за експериментальною методикою, продемонстрували вміння ставити розширені запитання, які часто виходять за межі сюжетної лінії твору мистецтва. Вони більш уважні до деталей, здатні до інтерференції умінь і навичок, їх пізнавальна активність сягнула вищих щаблів розвитку у відношенні до попередніх показників. Водночас, у дітей експериментальної групи зафіксовано зменшення показників низького рівня, коли у контрольній групі це зменшення було незначне.

Таким чином, за методикою контрольного зрізу якісних та кількісних змін розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя учасники експерименту були розподілені на три рівні розвитку когнітивно-комунікативного критерію. У результаті порівняльного аналізу *високий рівень з образотворчого мистецтва* продемонструвало 27,8% на противагу 8,3% відповідно, з музичного мистецтва 50,0%, в той час маючи 25% після діагностики на констатувальному етапі. *Середній рівень* було відмічено у 66,6% опитуваних (63,9% відповідно) образотворчого мистецтва, та 47,2% по відношенню до попередніх 44,4% з музичного мистецтва. І на *низькому рівні* за результатами контрольного зрізу відмічено 5,6% (діагностувальний зріз – 27,8%) з образотворчого мистецтва, та 2,8% з музичного мистецтва на противагу 30,6%. Відсоткове співвідношення результатів серед контрольної та експериментальної груп продемонстровано у наступній таблиці (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Порівняльна таблиця рівнів розвитку когнітивно-комунікативного критерію учасників контрольної та експериментальної груп

Рівні розвитку	До експерименту				Після експерименту			
	КГ %		ЕГ %		КГ %		ЕГ %	
	О.м-во	М.м-во	О.м-во	М.м-во	О.м-во	М.м-во	О.м-во	М.м-во
Високий	8,3	22,2	8,3	25,0	13,9	30,6	27,8	50,0
Середній	63,9	50,0	63,9	44,4	63,9	52,8	66,6	47,2
Низький	27,8	27,8	27,8	30,6	22,2	16,6	5,6	2,8
Разом	100	100	100	100	100	100	100	100

Наступне завдання контрольного експерименту було присвячено контрольному вивченню змін у показниках **рівня розвитку художньо-творчих здібностей дітей за адаптивно-творчим критерієм у контрольній та експериментальній групах**. Застосовуючи методику діагностики констатувального етапу, а саме дидактичну гру «Екскурсовод» та аналіз відповідей дітей на запитання, нам вдалось відмітити зростання показників у учасників експериментальної групи. Порівнюючи їх з показниками контрольної групи, можемо стверджувати, що серед

дітей експериментальної групи зросла кількість тих, кому притаманна яскрава емоційна реакція, уміння швидко включитись у творчий процес. Їх знання про мистецтво (твори мистецтва) логічно побудовані й мають системний характер, володіють уявленням про всі види мистецтв. Також було відмічено зростання кількості учасників експериментальної групи, які здатні до відтворення власних ідей у будь-якій діяльності. У контрольній групі такі діти теж були, але їх кількість разуче менша у порівнянні з результатами контрольного зрізу в експериментальній групі. Разом з тим, в експериментальній групі кількість дітей з середнім рівнем залишилась сталою, це відбулось за рахунок зростання показників серед дітей, які попередньо мали низький рівень розвитку адаптивно-творчого критерію.

Отже, згадані вище результати вказують на те, що завдяки застосуванню експериментальної методики розвитку художньо-творчих здібностей було досягнуто максимальних позитивних зрушень серед показників адаптивно-творчого критерію. Відтак, *високий рівень* було відмічено у 30,6% учасників з образотворчого мистецтва (11,1% відповідно), та 69,4% з музичного мистецтва (діагностувальний зріз 52,7%). Середній рівень продемонструвало 66,6% дітей з образотворчого мистецтва (66,6% відповідно), та 27,8% з музичного мистецтва (25,0% відповідно). А низький рівень визначено у 2,8% учасників експерименту з образотворчого мистецтва (22,3% - діагностувальний зріз), та 2,8 % з музичного мистецтва (22,3% відповідно). Порівняльні результати контрольної та експериментальної групи можна подивитись у наступній таблиці (Таблиця 3.4)

Для зручності порівняння результатів діагностики на контрольному етапі експерименту та результатів контрольного зрізу сформовано загальну таблицю результатів розвитку художньо-творчих здібностей за трьома критеріями (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.5

Загальне порівняння результатів експерименту на констатувальному та контрольному етапі

Критерії	Рівні розвитку	До експерименту				Після експерименту			
		КГ %		ЕГ %		КГ %		ЕГ %	
		О.м-во	М.м-во	О.м-во	М.м-во	О.м-во	М.м-во	О.м-во	М.м-во
Емоційно-ціннісний	Високий	22,2	63,9	25,0	63,9	27,8	66,7	41,7	81,0
	Середній	63,9	25,0	61,1	22,2	63,9	25,0	55,6	13,4
	Низький	13,9	11,1	13,9	13,9	8,3	8,3	2,7	5,6
Когнітивно-комунікативний	Високий	8,3	22,2	8,3	25,0	13,9	30,6	27,8	50,0
	Середній	63,9	50,0	63,9	44,4	63,9	52,8	66,6	47,2
	Низький	27,8	27,8	27,8	30,6	22,2	16,6	5,6	2,8
Адаптивно-творчий	Високий	8,3	50,0	11,1	52,7	8,3	50,0	30,6	69,4
	Середній	75,0	33,3	66,6	25,0	80,6	38,9	66,6	27,8
	Низький	16,7	16,7	22,3	22,3	11,1	11,1	2,8	2,8
Разом		100	100	100	100	100	100	100	100

Отримавши результати експериментально-дослідної роботи за трьома критеріями розвитку художньо-творчих здібностей, окремо було вирішено знайти середньоарифметичне значення високого, середнього та низького рівнів за всіма критеріями разом. Це дасть можливість узагальнити результати експерименту та наочно побачити зміни, які відбулись завдяки формуванню етапу експерименту. Результати продемонстровані у наступній таблиці (Таблиця 3.6).

Таким чином, аналіз показників учасників експериментальної групи у порівнянні показників контрольної групи свідчить про ефективність розробленої методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.

Як показують результати експерименту у дітей прослідковується яскравість емоційної реакції, яка впливає на покращення адекватності та емпатійності сприймання творів мистецтва, розширюється асоціативний ряд.

Таблиця 3.6

Середньо-арифметичне значення рівнів розвитку художньо-творчих здібностей за трьома критеріями.

Рівні розвитку	До експерименту				Після експерименту			
	КГ %		ЕГ %		КГ %		ЕГ %	
	О. м-во	М. м-во	О. м-во	М. м-во	О. м-во	М. м-во	О. м-во	М. м-во
Високий	12,9	45,4	14,8	47,2	16,6	49,1	33,4	66,8
Середній	67,6	36,1	63,9	30,5	69,5	38,9	62,9	29,5
Низький	19,5	18,5	21,3	22,3	13,9	12	3,7	3,7
Разом	100	100	100	100	100	100	100	100

Завдяки застосуванню експериментальної методики у дітей відмічено зростання пізнавальної активності, що сприяє виникненню зацікавленості до творів мистецтва. У свою чергу це спричиняє продуктивну творчу діяльність, що впливає на освітній процес з використанням творів мистецтва та розвиває систему знань дошкільників у відповідності з їх віковими можливостями. Набуті знання та уміння діти експериментальної групи з легкістю адаптують у будь-якій діяльності, проявляючи творчий підхід до вирішення завдань. Учасники експерименту проявили прагнення до набуття художніх знань, навчилися застосовувати художні уміння у відповідності до різновиду мистецтва. Ці діти схильні до нестандартного мислення, прагнуть до самовираження у творчості та створення власних творів мистецтва у різних видах художньо-творчої діяльності. Вони емоційно, нешаблонно та вільно висловлюють свою думку чи отримане враження від сприймання творів мистецтва.

Отже, ми дійшли висновку, що запровадження експериментальної методики у освітньому процесі початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу посприяло розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя.

Висновки до розділу 3

Враховуючи особливості розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а також

реалії побудови освітнього процесу в них, в основу експериментального дослідження була покладена система роботи за спеціально розробленою методикою їх розвитку. Формувальний етап складався з трьох етапів: інформаційно-мотивуючого, емоційно-діяльнісного та адаптивно-творчого.

Відповідно до авторської методики, окрім основних педагогічних методів та прийомів (словесні, наочні, практичні), що сприяли кращому сприйманню, переживанню, засвоєнню та відтворенню освітнього матеріалу дошкільниками, до кожного етапу формувального експерименту були розроблено авторські прийоми розвитку художньо-творчих здібностей. Відтак, прийом *тігун-звернення* був націлений на повідомлення дітям нового, цікавого, незвіданого способом здивування, і у своїй суті містив момент неочікуваності та захоплення. Прийом рольового включення був необхідний для занурення дитини в творчий процес, що в силу вікових можливостей стало можливим через «приміряння» на себе тієї чи іншої ролі, образу. Також, до методики був включений прийом полікінестетичного сприйняття інформації, що допоміг охопити більше інформації через візуальне, звукове й тактильне сприйняття. Прийом *емоційного віддзеркалення об'єкту/предмету* у роботі з дітьми застосовувався для знайомства та глибокого розуміння твору мистецтва через пережиті емоції. Розроблений прийом *резонансного стимулювання* допоміг змотивувати дошкільників до використання творчого підходу у вирішенні будь-яких завдань без прямого долучення до процесу дорослого.

У відповідності до завдань експериментальної методики було розроблено теми занять (блокова система), до яких, у свою чергу, добирались твори сучасного та класичного світового мистецтва. Саме на прикладі їх використання, з метою розвитку художньо-творчих здібностей, були побудовані ігрові заняття загальноосвітнього циклу для дітей п'ятого року життя. Застосування усіх розроблених дидактичних ігор та вправ з використанням авторських прийомів було націлене на виклик і закріплення емоційної реакції дітей, їх уміння адекватно та

емпатійно оцінювати твір мистецтва, на формування позитивного досвіду занурення у мистецтво та самостійну художньо-творчу діяльність.

Скориставшись означеними у першому розділі критеріями та показниками розвитку художньо-творчих здібностей дітей, наступним кроком експериментальної роботи було проведення контрольного зрізу динаміки рівнів їх розвитку серед дітей контрольної та експериментальної групи. Використовуючи раніше окреслену на констатувальному етапі методику діагностики рівнів розвитку кожного критерію (емоційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, адаптивно-творчого) було виявлено зміни, що відбулися у експериментальній групі завдяки застосуванню авторської методики. Синтез мистецтв, використання художньої і музичної діяльності спричинили зростання показників розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Ми констатували, що освітній процес, в якому використовуються твори мистецтва, сприяє розвитку дитячої фантазії та уяви, забезпечує формування основ нестандартного мислення, стимулює перехід від відтворювальної діяльності до самостійної творчості, у якій емоційно віддзеркалюється внутрішній світ дитини.

Таким чином, завдяки застосуванню формувальної методики вдалось констатувати вагомі позитивні зрушення у рівнях розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами образотворчого та музичного мистецтв серед учасників експериментальної групи, в той час як серед учасників контрольної групи зміни мали мінімальний характер розвитку означеної якості.

Основні ідеї розділу висвітлені у наукових публікаціях автора:

Новоселецька І. Е. (2020). Діти XXI століття: розвиток засобами музики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Hungary. № VIII (88). p.35-37 ISSN 2308-1996.

Новоселецька І. Е. (2019). Роль особистості педагога у процесі мистецької освіти дітей дошкільного віку. *Scientific achievements of modern society. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. Pp. 21-27. Відновлено з: <http://sci-conf.com.ua>.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення питання розвитку художньо-творчих здібностей життя дітей п'ятого року життя засобами мистецтва, що було відображено у розробці методики розвитку означеної якості у дітей п'ятого року життя під час занять у закладах дошкільної освіти та початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Результати засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і дали змогу зробити такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку уточнено сутність поняття «художньо-творчі здібності» стосовно дітей дошкільного віку, як сукупність множини певних психофізичних властивостей дитини, які у своїй функціональній єдності забезпечують здатність до певної творчої діяльності (образотворчої, літературної, музикальної тощо) засобами художніх образів. Для розкриття цього поняття було окремо проаналізовано та уточнено поняття «здібності», «творчість», «творчі здібності» та «художні здібності» по відношенню до дітей дошкільного віку.

2. Розкрито специфіку використання засобів мистецтва у роботі з дітьми п'ятого року життя та їх вплив на розвиток творчої особистості. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з означеного питання дозволив з'ясувати, що умовою використання засобів мистецтва з метою розвитку художньо-творчих здібностей дитини є обов'язкове її знаходження у творчому середовищі. Дитина має перебувати в гармонійному, естетично оформленому, творчо спрямованому товаристві, будь-то початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, чи просто перша соціальна група дитини – її сім'я. Процес сприймання художніх творів мистецтва дітьми п'ятого року життя має нести вільний характер, бути спрямованим на емоційний, моральний та пізнавальний розвиток дитини: дітям надана можливість споглядати, знайомитись, розмірковувати та висловлювати власні враження без втручання дорослого. Виявлено, що доступність засобів образотворчої діяльності під час будь-якої художньо-творчої діяльності сприяє

формуванню самостійності, творчості, креативності та ініціативності дітей у процесі вибору матеріалу для створення художнього образу. Роль дорослого полягає у ініціюванні, стимуляції, мотивуванні дитини до мисленнєвих процесів та художньо-творчої діяльності. Зазначається важливість адаптивного підходу педагога до відбору та застосування творів мистецтва з їх відповідністю до дійсності, у якій перебуває дитина.

У відповідності з цим виділено основні критерії відбору творів мистецтва для демонстрації дітям п'ятого року життя: мистецтво має бути високої художньої якості, викликати відчуття краси та естетичної насолоди; відбір творів мистецтва педагогом має бути розрахований на виклик емоційного та пізнавального інтересу у дітей, спонукати їх ставити запитання; твори мистецтва мають резонувати у широкій палітрі дитячих переживань, не роблячи акцент лише на позитивних якостях, тобто викликати емоції: радості, суму, здивування, жалю, захоплення, співчуття, співпереживання та інше. Використання засобів мистецтва залежить від особливостей сприймання творів мистецтва дітьми п'ятого року життя, від яких залежить прояв та розвиток їх художньо-творчих здібностей. Тому було виділено три особливості сприймання мистецтва дітьми: емоційність сприйняття творів мистецтва; здатність до наслідування діяльності дорослого; залежність глибини розуміння краси мистецтва від педагогічного супроводу.

3. У дослідженні визначено критерії та показники розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва: емоційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний та адаптивно-творчий критерій. Показниками емоційно-ціннісного критерію є яскравість емоційної реакції дітей на художній твір, наявність у них асоціативного ряду під час перегляду художнього твору, адекватність та емпатійність сприймання твору мистецтва. Показниками когнітивно-комунікативного критерію стали: наявність пізнавальних інтересів, володіння системою знань відповідних до вікових можливостей дитини, прагнення і вміння поділитись інформацією. Адаптивно-творчий критерій містить у собі наступні показники: наявність творчого мислення, творчі прояви набутих знань у різних

видах діяльності, прагнення до самовираження у творчій діяльності. Під час проведення констатувального етапу експерименту було визначено три рівні розвитку означеної якості: високий, середній, низький. У результаті дослідження було визначено, що більшість дітей продемонстрували середній та низький рівень. Тобто, дошкільники виявляють інтерес до творів мистецтва, але їхні уміння сприймати художні твори, знання, потребують розширення, а здатність до художньої діяльності на творчому рівні потребує допомоги дорослого.

4. Розроблено та експериментальним шляхом перевірено методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва. Формувальна робота здійснювалась у три етапи: інформаційно-мотивуючий етап, який було спрямовано на знайомство дітей п'ятого року життя з мистецтвом та його продуктом; емоційно-діяльнісний, метою якого було формування позитивного ставлення дітей до творчої діяльності з освітньою метою, яка стимулюватиме розвиток когнітивних та комунікативних навичок дітей п'ятого року життя у творчій діяльності; адаптивно-творчий етап, який полягав в активізації практичних навичок та закріпленні переходу дітей п'ятого року життя від відтворювальної до самостійної, адаптованої творчої діяльності.

Ефективність розробленої методики була підтверджена результатами контрольного етапу експерименту. Аналіз результатів контрольного зрізу у експериментальній групі (ЕГ) дозволив виявити вагомі позитивні зрушення у розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя на противагу результатів контрольної групи (КГ). Таким чином вдалося визначити, що високий рівень у ЕГ зріс від 14,8% до 33,4% з образотворчого мистецтва, та 47,2% до 66,8% з музичного мистецтва. Тим часом у КГ ріст високого рівня відбувся лиш з 12,9% до 16,6% з образотворчого мистецтва, та з 45,4% до 49,1% з музичного мистецтва. Не дивлячись на такий зріст високого рівня розвитку художньо-творчих здібностей середній рівень залишився відносно стабільним. Це спричинено ростом показників дітей, що мали низький рівень під час констатувального етапу дослідження. Так низький рівень у ЕГ зменшився з 21,3% до 3,7% з образотворчого мистецтва, та

22,3% до 3,7 з музичного мистецтва. Показники КГ змінились лиш з 19,5% до 13,9% з образотворчого мистецтва та 18,5% до 12% з музичного мистецтва.

Отже, зросла кількість дітей, що здатні до яскравого емоційного відгуку, які збагатили художньо-творчі знання та здатні сформулювати та висловити враження від сприйнятого твору мистецтва. Діти покращили рівень художньо-творчих проявів у різних видах мистецтва, розширили особистий творчий потенціал по відношенню до створення власних продуктів мистецтва. Сформували навички інтерференції здобутого досвіду у художньо-творчій діяльності у будь-який інший вид діяльності і навпаки.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя засобами мистецтва. Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо у розробці програми розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах та ЗДО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Eliot Lise (2001). *Was geht da drinnen vor. Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren*, Berlin: Verlag.
2. Maslow A. (1970). *Motivation and Personality*. N.Y.: Harper & Row.
3. Ponomarenko T., Kozak L., Popova L. (2020) The development of managerial creativity of future heads of preschool education in a higher educational institution. *Pedagogy Bulgarian Journal of Educational reserch and Practice* №5. P. 607-619. ISSN 0861–3982.
4. Savchenko R., Andreiko O., Vasilenko L., Khizhna O., Savchenko, Y. (2019). Creative Cooperation of Subjects of the Educational Process in the Context of Musical Activity. *Journal of History Culture and Art Research, Vol.8.Is.1*, P. 93-99. ISSN: 2147-0626.
5. Savchenko R., SavchenkoY. (2019) Croral Condukting Competence as a Pedagogical System. *Journal of History Culture and Art Research. Vol.8. №4*. P.382-390. ISSN: 2147-0626.
6. Vertuhina V., Lutsan N., Struk A., Liubyva V., Kulish I. (2019). The Readiness of Future Specialists of Preschool Education to Creative Self-Realization in Professional Activity. *Propositos y representaciones, Vol.8. Is.3, №e531*. ISSN: 2307-7999.
7. Vertuhina V., Melnyk N., Artemova L., Avramenko O., Pavlushchenko N. (2020). Progressive practices of government management in preschool teachers professional training in western European countries . *Universal Journal of Educational Research. Vol.8. Is.10*, p. 4591-4602. ISSN:2332-3205E-ISSN:2332-3213.
8. Zdanevych L. V., Syrova Y. V., Kolosova S. V., Pyvovarenko M. S., Kurhannikova O. O. (2020). Instilling the System of Values in Preschool Children in the Cultural and Educational Space. *Universal Journal of Educational Research, Volume 8. Issue 11.*, p. 5991-5999. ISSN: 2332-3205.

9. Zhelanova V., Vaskivska H, Palamar S., Kondratiuk S. (2018). Psychodidactic determinants of the development of children of preschool age. *Wiadomości Lekarskie. Vol. LXXI. №6*. P. 1207-1214. ISSN 0043–5147
10. Аверинцев С. С., Араб-Оглы Э. А., Ильичев Л. Ф., Ковалёв С. М., Ланда Н. М., Панов В. П., Стёпин В. С., & Федосеев П. Н. (1989). *Философский энциклопедический словарь. 2-е изд.* Москва: Сов. Энциклопедия.
11. Александрова Н. Г. (1924). *Ритмическое воспитание*. Москва: Композитор
12. Альтшуллер Г. С. (1990). *Рабочая книга по теории развития творческой личности*. Кишинев: Прогресс
13. Амонашвили Ш. А. (1983). *Здравствуйте, дети*. Москва: Просвещение.
14. Ананьев Б. Г. (2007). *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука.
15. Андреева И. Н. (2011). *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. Новополюцк: ПГУ.
16. Аркина Н. Е. (1965) *Языком танца*. Москва: Искусство.
17. Аркін Є. А. (2003). *Дитина в дошкільні роки*. Москва: Владос
18. Артемова Л. В. (2008). *Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури*. Київ: Кондор
19. Ауэр В. М. (2016). *Миры чувств. Развивать чувства, воспитывать восприятие, учиться с радостью*. Киев: Наири
20. Барб-Галль Ф. (2016). *Як розмовляти з дітьми про мистецтво*. Львів: Видавництво Старого Лева.
21. Батуев А. С. (2000). Возникновение психики в дородовой период: краткий обзор современных исследований. *Психологический журнал* (№ 6), с. 51-56.
22. Беляева-Экземплярская С. Н. (1925). Музыкальное переживание в дошкольном возрасте. *Сборники работ физиологопсихологической секции ГИМН*. (Вып. 1),с. 3–29

23. Бертин А. (1991). *Воспитание, В утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях*. Санкт-Петербург: Жизнь.
24. Беленька А. В. (2014). Дитина дошкільного віку: яка вона? Сучасний вихователь: яким йому бути? *Країна дошкілля*, (№ 1-3.), с. 26-30.
25. Беленька Г. В. (2009). Місце ігрової діяльності в житті сучасного дошкільника та її особливості. *Вісник Ін-ту розвитку дитини*. (Вип.1), с. 62-68
26. Беленька Г. В. (2010). Пізнання дитиною світу як крок до розуміння його краси. *Всеукраїнський часопис для педагогів - "дошкільників"*, (№1), С 1 – 15.
27. Беленька Г. В. (2019). Особистість педагога: у вимірі запитів ХХІ століття, *Дошкільне виховання* (4). с. 3-5.
28. Беленька Г. В., Богініч О. Л. (1996). *Розвиток творчості дітей на заняттях*. Умань. УДП ім. П.Г. Тичини.
29. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Богданець-Билослаленко Н. І., Вертугіна В. М., Волинець К. І., Волинець Ю. О., ... , & Товкач І. Є., (2016) *Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7*. Київ: ун-т ім. Б.Грінченка.
30. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Вертугіна В. М., Волинець К. І., Волинець Ю. О., Волинець Л. В. ... , & Товкач І. Є., (2020). *Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7*. Київ: ун-т ім. Б.Грінченка.
31. Беленька Г. В., Новоселецька І. Е. (2020). Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя: критерії та показники. *Vzdelávanie a spoločnosť V. Prešovská univerzita v Prešove. Slovakia*. С. 20-23.
32. Белкіна Є & Богданець-Билоскаленко Н. (2013). *Дитина. Методичні рекомендації до Програми виховання і навчання дітей від 2 до 7 років*, Київ: Асмір-В.
33. Біла І. М. (2012). Перцептогенезис в пренатальний період розвитку. *Практична психологія та соціальна робота*, (№ 7). с. 48-53.
34. Біла І. М. (2014). *Психологія дитячої творчості*. Київ: Фенікс.
35. Біла І. М. (2014). Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці. *Практична психологія і соціальна робота*, (№ 1), с. 4-8.

36. Блинова М. П. (1964). *Физиологические основы ладового чувства*. Москва-Ленинград: Просвещение
37. Богоявленская Д. Б. (1998). Развитие творческих способностей и одаренность (в контексте гуманизации образования), *Гуманизация образования*. 1998. № 1, с. 24 – 31
38. Богуш А. М. (2008). *Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності: монографія*. Одеса: Видавництво М. П. Черкасов
39. Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М. ... Якименко Л. Ю. (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти*. Київ: УДКБББК.
40. Бодрова Е. В. (1988). К проблеме диагностики воображения у дошкольников. *Творчество и педагогика*. (№12), С. 39–43.
41. Божович Л. И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение.
42. Борев Ю. Б. (2002). *Эстетика: учебник*. Москва: Высшая школа
43. Борисова З. Н. & Кузьменко В. У. (2004). *Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки*. Київ: Вища школа.
44. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. (2004). Київ: Перун.
45. Ветлугина Н. А. (1962). *Система эстетического воспитания в детском саду. Сборник под редакцией*. Москва: АПН РСФСР
46. Ветлугина Н. А. (1968). *Музыкальное развитие ребенка*. Москва: Просвещение
47. Виготський Л. С. (2016). *Психология искусства*. Москва: Рипио классик
48. Викат М. Ю. (1980). *Индивидуально-дифференцированный подход к певческой деятельности детей (6-7 лет) в процессе коллективных занятий в детском саду*. (Дис. канд. пед. наук), Московского педагогического государственного университета, Москва

49. Виниченко В. В. (1993). Методические рекомендации по оценке результатов детского изобразительного творчества. *Дошкольное воспитание*, (№ 5), с. 41–43.
50. Власова О. І. (2005). *Педагогічна психологія: Навч. Посібник*. Київ: Либідь
51. Волынкин В. И. (2007). *Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс.
52. Выготский Л. С. & Запорожец А.В. (Ред.). (2006). *Собрание сочинений*. (Т. 1-6). Москва: Педагогика.
53. Выготский Л. С. (1986). *Психология искусства*. Москва: Искусство.
54. Выготский Л. С. (1997). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Санкт-Петербург: СОЮЗ
55. Гаврилюк С. М. (2010) *Художній розвиток дітей 5–7 років засобами театральної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу “Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад”*. (Дис. канд. пед. наук.). Миколаївський державний університет імені В. О. Сухомлинського. Миколаїв
56. Гавриш Н. В. (1999). Вчимося складати вірші, *Дошкільне виховання*. Джміль, (№3), с.3-7.
57. Гавриш Н. В. (1999). Про розвиток мовотворчої діяльності дошкільників. *Наша школа*, (№ 2-3), с. 101-104.
58. Гавриш Н. В. (1999). Чарівний гудзик, або як придумати казку. *Дошкільне виховання*. Джміль. (№2), с 3-7.
59. Гавриш Н. В. (2002). *Розвиток мовленєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві*. (Дис. докт. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ
60. Гайдамака О., Сукурокова Г. (2014) *Методика формування дружніх стосунків між дітьми старшого дошкільного віку в колективній образотворчій діяльності*. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер: Філософія, педагогіка, психологія. (вип. 35), с. 114-119

61. Гилфорд Дж., Матюшкина А.М. (Ред.) (1965), *Три стороны интеллекта*. Москва: Прогресс
62. Гончаренко С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь
63. Григорьева Г. Г. (1999). *Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособ.* Москва: Издательский Центр Академия
64. Дебюсси К. (1964). *Статьи, рецензии, беседы*. М.-Л. Музыка, 1964.
65. Демченко І. І. (2002). Вплив образотворчого мистецтва на творчий розвиток учнів початкових класів. *Збірники наукових праць УДПУ ім. П. Тичини* (Випуск 2), 99-104
66. Демченко І. І., Пічкур М. О. Близнюк Т. О. (2009) *Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: Монографія*. Київ: Оміда.
67. Деревянко, С. П. (2008). Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах, *Психологический журнал. (№ 2)*, с. 79–84.
68. Дихта-Кірфф В. Л. (2018). *Формування у старших дошкільників креативності в центрах розвитку дитини*. (Дис. канд. педаг. наук). Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Миколаїв.
69. Дмитриева Н. А. (1975). *Винсент Ван Гог. Очерк жизни и творчества*. Москва: Детская литература.
70. Домогацкая И. Е. (2004). *Методика диагностики эстетических способностей детей 3-5 лет*. Москва: Классика-XXI
71. Дудко С. А. (2014). Дошкольное образование во Франции: история и современность. *Отечественная и зарубежная педагогика. (№1)*, с. 89-97.
72. Дьяченко О. М. (1986). *Воображение дошкольника*. Москва: Знание
73. Дьяченко О. М. (1988). Об основных направлениях развития воображения дошкольниках, *Вопросы психологи, (№ 60)*, с. 52–59
74. Егорова Р. А. (1987). Воспитание эмоционально-оценочного отношения к музыке. *Дошкольное воспитание. (№5)*, с. 52-55

75. Едвард де Боно (2005). *Серьёзное творческое мышление*. Минск: Попурри.
76. Едвард де Боно (2015), *Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач*. Київ: Альпіна Паблішер
77. Жак - Далькроз Эмиль (1912). *Ежегодник института Жак - Долькроза в Геллерау близ Дрездена*. Берлин-Фриденау: А. Боровский
78. Желанова В. В. (2020) Модель професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*. Харків. №63. с. 51-59. ISSN 2312-2471.
79. Житнік Т. С. (2012). Аналіз художніх образів епохи модернізму та малюнків старших дошкільників: дослідження аналогії. *Вісник Інституту розвитку дитини, серія: філософія, педагогіка, психологія* (23), с. 59–65.
80. Житнік Т.С. (2019). Асоціативні картки як засіб підвищення мотивації дітей до художньо-творчої діяльності. *Мистецтво та освіта №1*, с. 29 - 35
81. Житнік, Т. С. (2016). *Розвиток художньо-творчої активності старших дошкільників засобами живопису*. (Дис. канд. пед. наук). Національна академія педагогічних наук України. Інститут проблем виховання. Київ.
82. Загвязинский В. & Атаханов Р. (2001). *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академи
83. Запорожец А. В. (1960). *Развитие произвольных движений*. Москва: Педагогика.
84. Запорожец А. В. (1978). *Значение ранних периодов детства для формирования детской личности*. Москва: Наука
85. Зданевич Л. В., Погрібняк Н. В. (2009). *Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку засобами творів живопису*. Запоріжжя: ЛПКС.
86. Зданевич Л. В. (2016). Концептуальна модель та організація підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми в умовах ступеневої освіти. *Акме досягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. С. 174-198.

87. Зданевич Л. В., Новак О.М. (2020). Формування творчого потенціалу майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. 3. : КПУ. Вип. 69. Т. 2., С. 146–149. ISSN: 1992-5786
88. Зубарева Н. Б. (1996). Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства. *Дошкольное воспитание*, (№9), 34-39.
89. Зырянова С. М. (2003). *Формирование представлений о художественном образе у детей 6-7 лет на основе интеграции выразительных средств музыкального и изобразительного искусства*, (Дис. канд. пед. наук), Шадринский государственный педагогический институт, Екатеринбург.
90. Зязюн Л. І. (2003). *Артистичне виховання особистості в системі освіти Франції*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут вищої освіти НАПН України. Київ.
91. Ібука М. (2020). *Після трьох вже пізно*. Київ: Сварог.
92. Ильин Е. П. (2009). *Психология творчества, креативности, одарённости*. Санкт - Петербург: Питер
93. Іваненко О. А. (2006). Самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного Педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 3(8), с. 6-8.
94. Іваненко О. А. (2013). Мистецька мозаїка. *Експериментальна програма з музичного навчання для учнів підготовчих груп початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів*, с. 46.
95. Іваненко О. А. (2013). Педагогічні умови ефективного формування здатності дошкільників до художньо-творчої самореалізації на музичних заняттях у школах мистецтв. *Науковий часопис - НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 14 (19), с.155-158.
96. Іваненко О. А. (2013). Специфика личностного развития детей дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. (№7), с.192-193

97. Казакова С. В. (2010). Аудиальная культура: сущность, структура, функции *Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры* (№4), с. 43–54.
98. Казакова Т. Г. (2006). *Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов*. Москва: Гуманитар. Изд. Центр Владос
99. Кардашов В. М. (2007). *Художньо-творчий розвиток особистості: теоретичний та методичний вимір*. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні
100. Ковалёв А. Г. (1981). *Общая психология*. Москва: Просвещение
101. Козак Л. В. (2017). Сучасна дошкільна освіта: європейський досвід. *Освітологічний дискурс*. 2017 (№3-4), с. 235-251.
102. Комарова Т. С. (1984). *Изобразительное творчество дошкольников в детском саду*. Москва: Педагогика.
103. Комарова Т. С., Сакулина Н. П., & Халезова Н. Б. (2010). *Методика обучения изобразительной деятельности и конструирования*. Москва: Просвещение.
104. Комаровська О. А. (2014). *Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія*. Івано-Франківськ: НАІР
105. Кононко О. Л. (2014). *Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”*. Київ: МЦФР-Україна.
106. Кочерга О. В. (2007) *Психофізіологія дітей 4-5 років*. Шкільний світ Київ.
107. Кремень В. Г., & Ільїн В.В. (2006). *Філософія: Логос, Софія, Розум: підруч. для студентів вищого навчального закладу*. Київ: Книга.
108. Кудерміна О. І., Мойсєєва О. Є. & Казміренко Л. І. (Ред.), (2015). *Психологія*, Київ.
109. Кудрявцев В. Т. (2006). *Феномен детской креативности. Дошкольное воспитание*, (№ 5), с. 71–78

110. Кузьменко В. С. (1996). Здібності. Словничок психолога. *Дошкільне виховання*. (№10). С. 35. Київ: Світич.
111. Куцакова Л. В. & Мерзлякова С. И. (2004). *Воспитание ребенка-дошкольника: развитого, образованного, самостоятельного, инициативного, неповторимого, культурного, активно-творческого в мире прекрасного: метод, пособие*. Москва: ВЛАДОС
112. Кэмпбелл Д. Дж. (1999), *Эффект Моцарта*. Минск: Попурри
113. Лебедев А. Н. (1999). Электрофизиологические предикаторы субъективных оценок музыки разных композиторов. *Психологический журнал*. Т. 2(№6), с. 72–79.
114. Лейтес Н. С. (1984). *Способность и одаренность в детские годы*. Москва: Знание
115. Лозова В. І. (1997). *Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб.* Харків: ОВС
116. Лыкова И. А., Рубан Т. Г. (2011). Методы интеграции в художественном образовании. *Педагогика искусства электронный научный журнал учреждения российской академии образования «институт художественного образования»* (№1).
117. Максименко С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. Київ: КММ.
118. Манойлова М. А. (2004). *Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся*. Псков: ПГПИ.
119. Мануйлов Ю. С. (1997). *Средовой подход в воспитании*. (Дис. докт. пед. Наук). Институт теории образования и педагогики. Москва.
120. Марковой Т.А. & Запорожца Т.А. (Ред.), (1980). *Основы дошкольной педагогики*. Москва: Педагогика
121. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Белкіна Е. В., Калініченко О. В. & Руденко І. В. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів*. Харків: Веста, Вид-во «Ранок»

122. Матяшкин А. М. (1993). *Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики*. Москва: Школа-Пресс.
123. Медведева С. (2010). *Развивающие игры для детей. От 20 недель беременности до года*. Москва: GELEOS Publishing House; Лэпитал Трейд Компани.
124. Мелик-Пашаев А. А. (1981). *Педагогика искусства и творческие способности*. Москва: Знание.
125. Мерлин В.С. (1990). *Структура личности. Характер, способности, самосознание: Учебное пособие к спецкурсу*. – Пермь: ПГПИ.
126. Мещеряков Б. Г. & Зинченко В. П. (2004). *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
127. Моляко В. А. (1995). *Психологические проблемы творческой одаренности*. Київ: Вища школа.
128. Моляко В. А. (2002). Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Обдарована дитина № 4 (с.28)*. Київ. Шкільний світ.
129. Моляко В. А. (2006). *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Житомир: Видавництво ПП Рута.
130. Неменский Б. М. (2009). *Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания*. Москва: Педагогика.
131. Новоселецька І. Е. (2017). Актуальність розвитку художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових мистецьких навчальних закладах. *Педагогічна теорія і практика: зб. наук. пр.*, 1(6), с. 392-407
132. Новоселецька І. Е. (2017). Розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в реаліях євроінтеграційних вимірів. *Київський університет імені Б. Грінченка. Молодий вчений* (50.2), с 60-64
133. Новоселецька І. Е. (2018). Інформаційне забезпечення мистецької освіти дітей дошкільного віку. *Освітній простір України*. (Вип. 13)., с. 179-186.
134. Новоселецька І. Е. (2019). Роль особистості педагога у процесі мистецької освіти дітей дошкільного віку. *Scientific achievements of modern society*.

Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 6-8 November, с. 21-27. URL: <http://sci-conf.com.ua>.

135. Новоселецька І. Е. (2017). Вплив мистецтва на розвиток художньо-творчих здібностей дітей п'ятого року життя в початкових мистецьких навчальних закладах. *Київський університет імені Б. Грінченка, Молодий вчений 3.2 (43.2)*, березень, Київ, С. 98-101.

136. Новоселецька І. Е. (2018). Дошкільна освіта: від традицій до інновацій. *Матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. для студентів, магістрантів та молодих науковців (08-09 листопада 2018 р.)*. Суми: ФОП Цьома С. П. С. 376.

137. Новоселецька І. Е. (2020). Діти ХХІ століття: розвиток засобами музики. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (88), Issue: 220, 2020 Feb. р. 35-37. р-ISSN 2308-5258, е-ISSN 2308-1996. URL: www.seanewdim.com <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-220VI>

138. Носелко Е. Л. (2012). Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. *Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*, (вип. 18, т. 20), с. 116-122.

139. Носенко Е. Л. (2004). Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*, (№ 4), с. 95-109.

140. Носенко Е. Л., & Коврига Н. В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції*. Київ: Вища школа.

141. Огнев'юк. В. Особлива місія дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*, № 4, с. 3-7.

142. Ожиганова Г. В. (2001). Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности. *Психологический журнал*. (№ 2), с. 75-85.

143. Онищук І. А. (2012). *Розвиток творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності* (Дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ

144. Онищук І.А. () Інноваційні форми, методи і прийоми оптимізації художньо-творчої діяльності дошкільників

145. Орлова Л. В. (2011). Особенности дошкольного образования во Франции. *Детский сад: теория и практика*, (№2) с. 80-85.
146. Патерчук Г. Г. (2013). Формування творчої активності дошкільників засобами ігрових технологій. *Таврійський вісник освіти*, 3(43), с. 83-89
147. Петровская А. С. (2007). *Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности*. (Дис. кан. псих. наук). Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Ярославль.
148. Пиаже Ж. (1963). *Генезис элементарных логических структур*. Москва: Иностранной литературы.
149. Пиаже Ж. (1994). *Речь и мышление ребёнка*. Москва: Педагогика-Прес.
150. Повалій Т. Л. (2017). Неформальна хореографічна освіта в Республіці Польща. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (9), с. 59-69
151. Половіна О. А. (2003). До питань формування естетичного відношення дітей до природи мистецтвом живопису. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць*. (186), с. 109-116
152. Половіна О. А. (2007). *Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом)*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ
153. Половіна О. А. (2018). Ранній розвиток дитини: Потреба соціуму чи Батьківські амбіції?. *Вихователь-Методист дошкільного закладу*, (№10), с. 23 – 30
154. Половіна О. А. (2019) Методичний конструктор «Упровадження технології образотворення у арт-освіту дітей дошкільного віку», 29 березня 2019р. на базі ЗДО №100 м Києва
155. Половіна О. А. Ліпчевська, І. Л. (2018). Наступність дошкільної освіти та нової української школи: реалії та перспективи. *Інноватика у вихованні*, (7), с. 203-214

156. Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання). Наказ МОН № 523 (2001)
157. Поніманська Т. І. (2004). *Дошкільна педагогіка: навч. посібник [для студентів вищих навч. закладів]*. Київ: Академвидав.
158. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. (2012) *Психологічний словник-довідник : навчальний посібник*. Київ: Каравела.
159. Про дошкільну освіту. Закон України (2001) № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
160. Про освіту. Закон України (2017) № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
161. Про позашкільну освіту. Закон України (2000) № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
162. Проект концепції розвитку позашкільної освіти (2019) URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorenniya-proyekt-konceptsiyi-rozvitku-pozashkilnoyi-osviti>
163. Пустовіт Г.П. (2007). Формування творчої особистості у позашкільних навчальних закладах: теоретичний аспект. *Позашкільна освіта та виховання*, (№ 1), с. 2-8
164. Радынова О. П. & Комиссарова Л. Н. (2011). *Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений* Дубна: «Феникс»
165. Радынова О. П. (1984). *Профессиональная направленность фортепианного обучения студентов факультетов дошкольного воспитания пединститутов (на материале музыкальной специализации)*. (Дис. кандидат пед. наук). Государственный педагогический институт. Москва.
166. Радынова О. П., Катинене А. И. (1998), *Музыкальное воспитание дошкольников, учебное пособие*. Москва: Академия Москва
167. *Ребёнок в мире культуры*. (1998). Ставрополь: Ставропольсервисшкола.

168. Рубинштейн С. Л. (1997). *Избранные психологические труды*. Москва: Наука.
169. Рудницька О. П. (1998). *Основи викладання мистецьких дисциплін*. Київ: АПН України
170. Савенков А.И. (2010). *Психология детской одаренности*, Москва: Генезис.
171. Сакулина Н. П. (1965). *Рисование в дошкольном детстве*. Москва: Просвещение
172. Семенов О. С. & Дужич С. А., (2015). Формування громадянської спрямованості старшого дошкільника у процесі творчої діяльності. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. (№ 5), с. 60-65.
173. Семенов О. С. & Семенова Н. І. (2015). Технологія формування здорової особистості дитини дошкільного віку у взаємодії дошкільного закладу та сім'ї: вимога часу. *Педагогічний часопис Волині*. (№ 1), с. 57-63
174. Семенов О. С. (2015). До питання спрямованості особистості. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. Сер. "Педагогічні науки"*. (№ 1), с. 109-115.
175. Семенов О. С. (2015). Підготовка фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності у позашкільному освітньому середовищі. *Науковий вісник Чернівецького національного університету*, (746), с. 179-186.
176. Семенов О. С. (2015). Творча дитина: зрозуміти і підтримати. *Дошкільне виховання*, (№ 4), с. 2-5.
177. Семенов О. С. (2016). Освітнє середовище сучасного позашкільного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. *Гірська школа українських Карпат*, (№ 14), с. 68-73
178. Семенов О. С. (2016). Технологія формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Сер. "Педагогічні науки"*, (№ 1) – с. 118-125

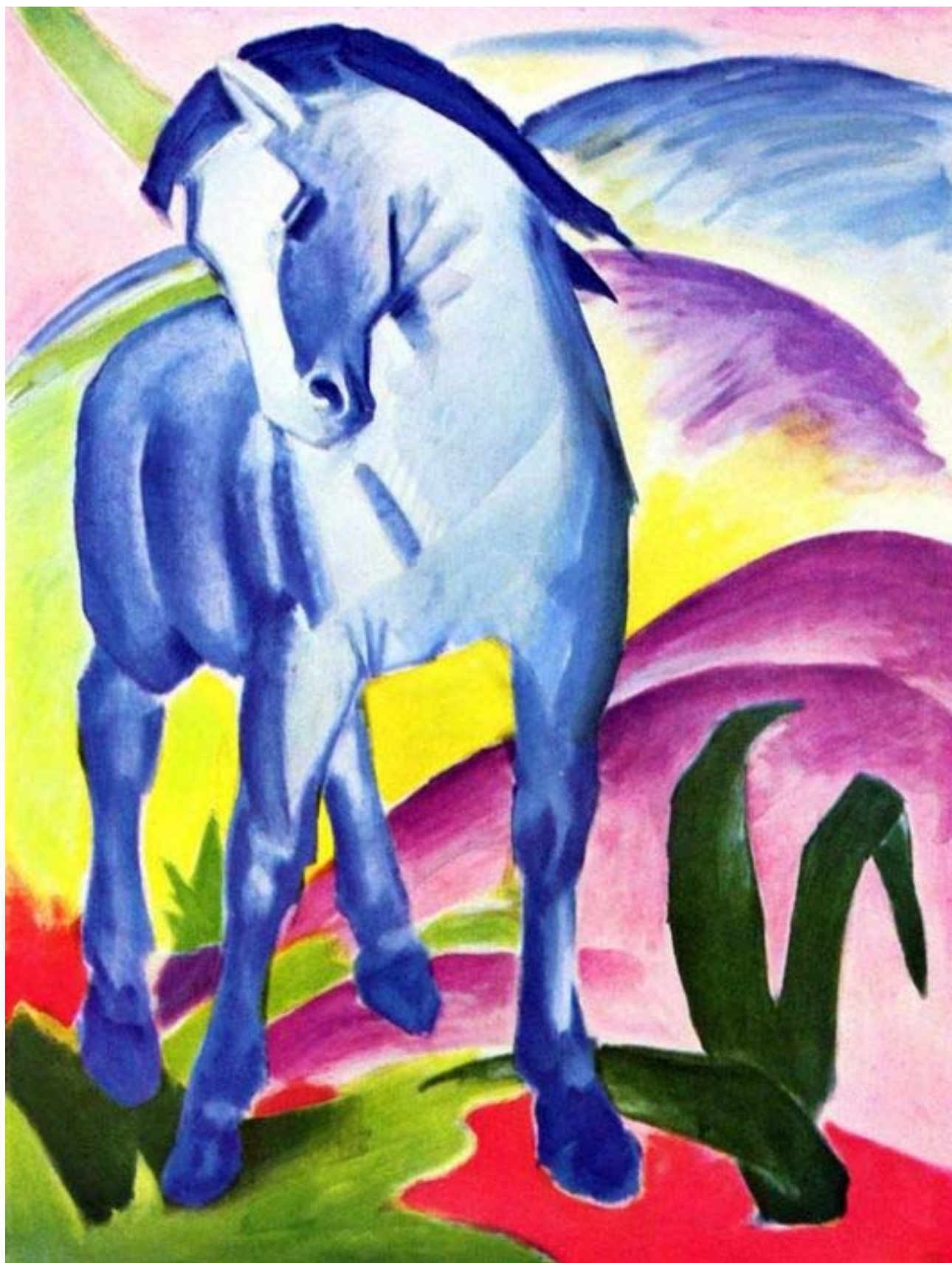
179. Семенов О. С. (2017). *Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі: Монографія*. Луцьк: ПВД «Твердиня».
180. Семенов О. С., Семенова Н. І. (2012). Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у формуванні здорової особистості дитини 6-го року життя. *Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. – Хмельницький*, (13), с. 344-347
181. Сигитова И., (2016). *Экспрессионизм или почему лошадей синяя*, Вестник Кипра. Відновлено з <https://www.vkcyprus.com/articles/2166-blogger-sigitova>.
182. Сильвестров В. В. (2006, Червень 3). Під час інавгурації Віктора Ющенка вперше пролунала хороша класика, *Дзеркало тижня*. Вип. 21.
183. Сисоева С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості*. Київ: Міленіум.
184. Слободчиков В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные одеды школы*, (Вып. 7), с. 177–184.
185. Спиркин А. Г. (1988). *Основы философии: Учебное пособие для вузов*. Москва: Педагогика.
186. Степанов С. С. (2004). *Азбука детской психологии*. Москва: Твор. центр Сфера.
187. Стернберг Р., Григоренко Е. (2004). *Инвестиционная теория креативности: двенадцать стратегий обучения творческому мышлению*, Петухов В.В. (Ред.), *Общая психология*. (Т. 2, с. 84-103), Москва: УМК Психология
188. Судзуки С., Пер. с англ. С. Э. Борич (2005). *Взращенные с любовью: классический подход к воспитанию талантов*—Минск: ООО «Пупурри»
189. Сухомлинський В. О. (1977). *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості*. Київ: Рад. школа.
190. Сухорукова Г. В., Дронова О. О., Голота Н. М., Янцур Л. А. (2010), *Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

191. Тарасенко Г. (1997). Художня екологія – школярам, або як формувати ціннісні орієнтації на природу засобами мистецтва. *Мистецтво та освіта – 1997* (№4), с. 28-37.
192. *Театральная энциклопедия: В 5 т.* (1961-1967). Москва: Советская энциклопедия.
193. Теплов Б. М. (1947). *Психологические вопросы художественного воспитания*. М.-Л.: Известия АПН РСФСР
194. Теплов Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Москва: Наука.
195. Теплов Б. М. (1985). *Избранные труды. Т.1*. Москва: Просвещение.
196. Терлецька Л. Г. (2005). *Психологія дитинства. Практикум: Навч. посіб.* Київ: Главник.
197. Торренс Е. (2006). *Диагностика креативност*. Москва: Речь
198. Туриніна О. Л. (2007). *Психологія Творчості. Навчальний посібник*. Київ: МАУП.
199. Ушакова Д. В. & Люсин Д. В. (Ред.). (2004). *Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. Москва: Институт психологии РАН
200. Фандеева С. А. (2001), *Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста*. (Дис. канд. педаг. наук). Московский педагогический государственный университет. Москва.
201. Флери́на Е. А. (2009). Основные принципы художественного воспитания детей. *Дошкольное воспитание, 2009, (№ 7)*, с. 8-13.
202. Холодинська С. М. (2011). *Види мистецтва: специфіка синтезу. Естетичний аналіз*. Донецьк: Каштан
203. Чембержі М. І. (2010). *Ранкові роздуми про вічне*. Київ: Автограф
204. Чумичева Р. М. (1995). *Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника*. (Дис. докт. пед. наук). Ростов-на-Дону

205. Чумичева Р. М. (1992). *Дошкольникам о живописи: кн. для воспит. дет. сада*. Москва: Просвещение
206. Шацкая В. Н. (1923). *Музыка в детском саду*. М.-Пг.: Госиздательство
207. Шевнюк О. Л. (2015). *Словник термінів образотворчого мистецтва: Навч. посіб : Вид. 2-ге, виправлене і доповнене*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
208. Шевчук А. С. (2006). *Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку. Програми вищих педагогічних навчальних закладів*. Київ: Шкільний Світ
209. Шевчук А. С. (2016). *Дитяча хореографія: навч.-метод. посібник*. Тернопіль: Мандрівець.
210. Шоломович С. М. (1974). *Методика музичного виховання в дитячому садку*. Київ: Музична Україна.
211. Шульга Л. (2019). Упровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання, *Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка», (Том 3, № 23), с. 179-183.*
212. Эльконин Д. Б. (1960). *Детская психология*. Москва: ГУПИ МП РСФСР;
213. Юсупова Г. В. (2006). *Состав и измерение эмоциональной компетентности*. (Дис. канд. псих. наук). Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. Казань.
214. Якобсон П. И. (1964). *Психология художественного восприятия*. Москва: Искусство
215. Ярмаченка М. Д. (Ред.). (2001) *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

ДОДАТКИ

Додаток А



Франц Марк «Синій кінь» (1911)

Додаток Б



Ян Давіде де Хем «Натюрморт з фруктами та омаром» (1643)

Додаток В



Єжи Калина «Перехід 1977-2005» (2005)

Додаток Д



Дюла Пауер «Взуття на річці Дунай» (2005)

Додаток Е



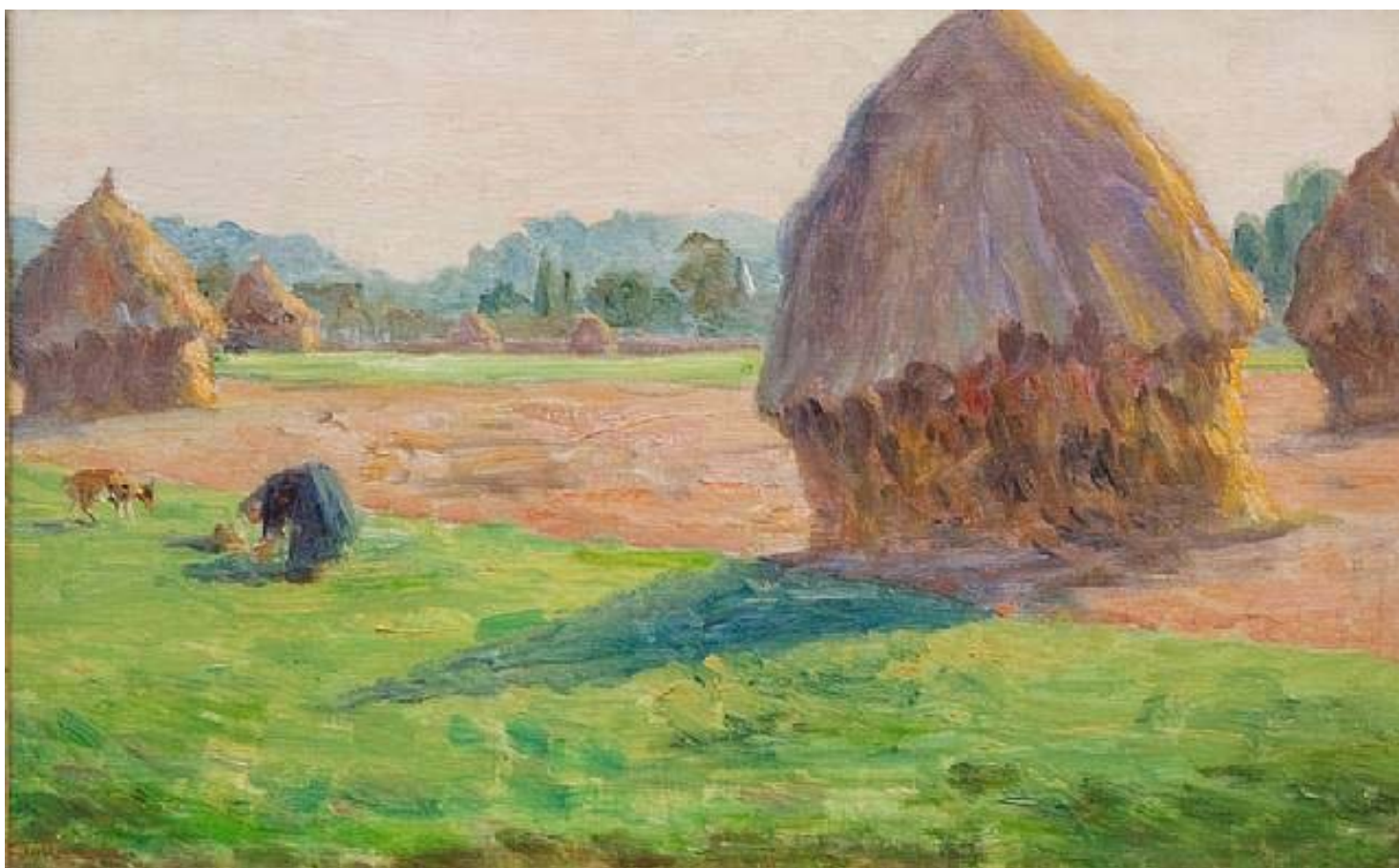
Віра Кавура «Морський захід»

Додаток Ж



Іван Марчук «Пейзажі зі снопами» (1960)

Додаток 3



Арман Гійомен «Стоги сіна» (1890-1895)

Додаток И



Жан-Жак Башельє «Ангорська кішка» (1761)

Додаток К



Віра Кавура «Шторм. Хвилі» (2019)

Додаток Л

Анкета 1.

Шановні колеги!

Для організації педагогічного дослідження, спрямованого на розвиток художньо-творчих здібностей дітей просимо Вас дати відповіді на запитання анкети

Вік _____
Стаж роботи _____
Предмет викладання _____

1. Чи використовуєте Ви твори мистецтва (репродукції картин, класичну музику та ін.) у роботі з дітьми дошкільного віку?

Так

Ні, використовую інші засоби навчання.

Вимушена, адже цього вимагає програма.

2. Як часто Ви особисто відвідуєте музеї та інші мистецькі заклади?

Часто. 2-3 рази на місяць

Іноді (від 1 раз на місяць до 1 разу в квартал)

Не відвідую

3. Чи практикуєте Ви відвідування музеїв, концертів, вистав тощо разом зі своїми вихованцями та їхніми батьками?

Так

Іноді

Ні

4. На Вашу особисту думку, чи потрібно відвідувати музеї та інші мистецькі заклади з дітьми 5-го року життя?

Так

Залежить від індивідуальних особливостей дитини.

Ні

5. Чи вважаєте Ви за доцільне застосування класичних творів мистецтва в освітньому процесі дітей 5-го року життя.

Так

Вагаюсь

Ні

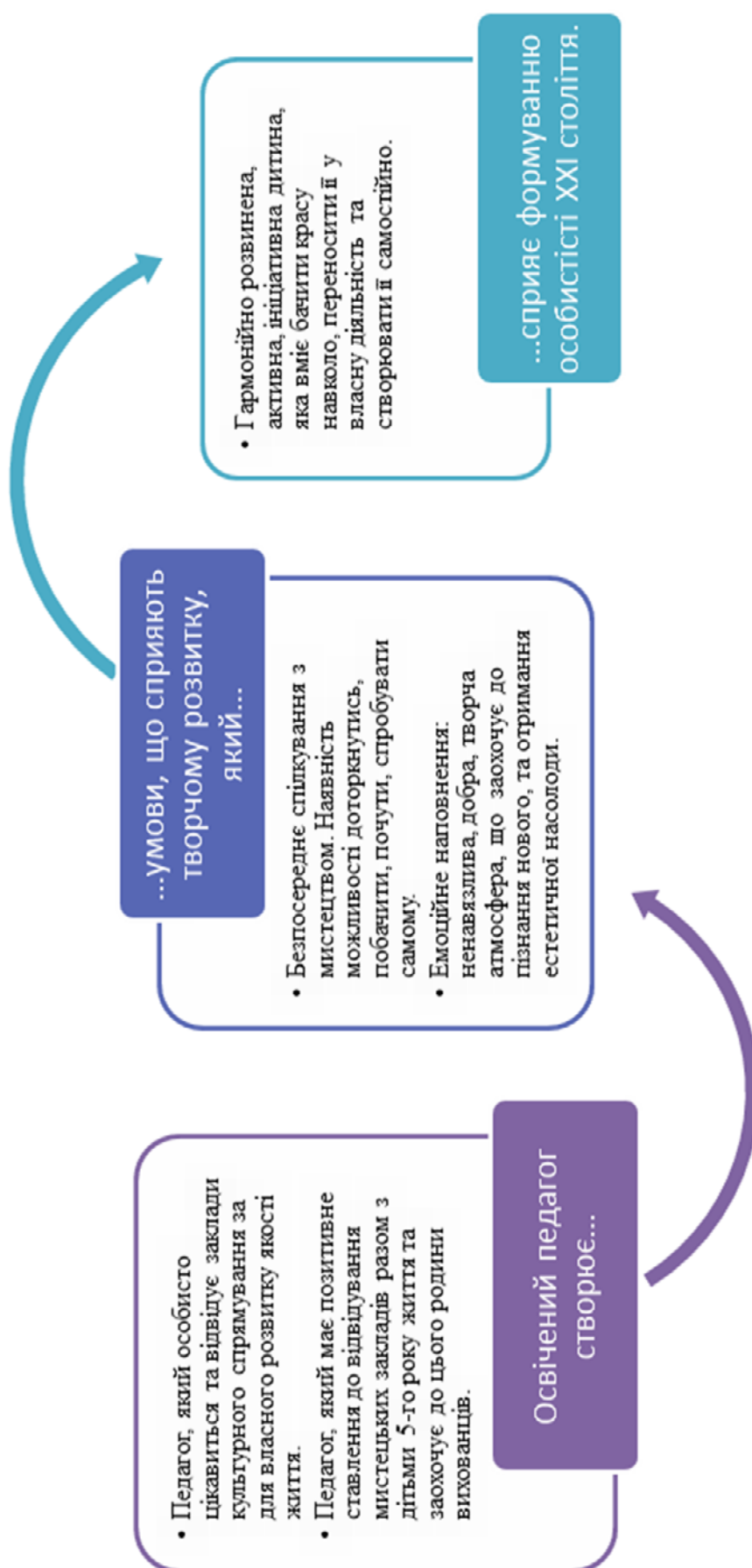
6. Чи впливає, на Вашу думку, застосування на заняттях з дітьми творів мистецтва на якісні зміни у їхній поведінці, мисленні, мовленні?

Так

Іноді

Ні

Додаток М



Взаємозв'язок особистого ставлення педагога до мистецтва з творчим розвитком вихованців

Додаток Н

Фіксування результатів бесіди з педагогами КДАМ

Вік _____
Стаж роботи _____
Предмет викладання _____

1. В яких видах дитячої діяльності Ви використовуєте твори мистецтва?

2. Наведіть приклад творів мистецтва які Ви використовуєте в своїй роботі.

3. На що саме Ви звертаєте увагу дітей під час відвідування закладів мистецького спрямування (музей, ляльковий театр, театр, вистави, та ін.)?

4. Що саме відрізняє дитину, яка відвідує заклади мистецького спрямування від дитини, що не залучена батьками і ЗДО до відвідування подібних закладів?

Додаток П

Шановні батьки!

Для організації педагогічного дослідження, спрямованого на розвиток художньо-творчих здібностей дітей просимо Вас дати відповіді на запитання анкети

Вік _____
Скільки дітей у сім'ї _____
Вік дитини (дітей) _____

1. Чи відвідує Ваша дитина ЗДО (заклади дошкільної освіти) окрім Академії?

Так

Інколи, за для загального розвитку

Ні

2. Як Ви вважаєте, чи має Ваша дитина творчі задатки та здібності?

Так

Не впевнена

Ні

3. Чи слухаєте Ви класичну музику в сімейному колі?

Так

Інколи

Ні

4. Як часто Ви вмикаєте класичну музику для своїх дітей?

Часто (3-5 разів на тиждень)

Рідко (1-3 рази на місяць)

Ніколи, дитині цього віку ще не цікаво

5. Чи відвідуєте Ви мистецькі заклади (музеї, театри, концерти та ін.)?

Так

Інколи

Ні

6. Як часто Ви відвідуєте заклади культурного спрямування разом з дитиною (музеї, театри, концерти тощо.)?

Часто (1-2 рази на тиждень)

Рідко (1-2 рази на місяць чи квартал)

Ніколи

7. Вашій дитині подобається похід до мистецьких закладів?

Так

Інколи.

Ні

8. Ви обговорюєте з дитиною побачене в музеї, театрі після його відвідування?

Так

Інколи

Ні

9. Під час відпустки, подорожей Ви відвідуєте місцеві мистецькі заклади?

☐ Так☐ Інколи☐ Ні

10. Якщо на 9 питання ви відповіли «Так», або «Інколи» дайте відповідь, чи берете Ви з собою дітей у такі подорожі?

☐ Так☐ Інколи☐ Ні

Додаток Р

Бланк оцінювання відповідей дітей

№ пп	Прізвище, ім'я дитини	Чи виникають у дитини запитання?	Кількість поставлених запитань	Характер запитань (І, ІІ, ІІІ рівень)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				

Додаток С



Пауль Клеє «Замок та сонце» (1928)



Джузеппе Арчімбольдо «Осінь» (1573)

Додаток У



Ніно Чакветадзе «З бабусею» (2014)



Марсія Болдуїн «Сніговий зайчик» (2005)



Дмитро Артим «Колядки» (2002)

Додаток Ц



Роберт Дункан «Час святкувати» (2012)



Олександр Бучурі «Різдвяний базар» (1906)

Додаток III



Клод Моне «Жеверні навесні» (1899 – 1900)

Додаток Ш



Костянтин Горбатов «Рання весна. Місто на річці» (1916)

Додаток Ю



Олександр Сердюков «Проліски»

Додаток Я

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



ВИКОНАВЧИЙ ОРГАН КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(КИЇВСЬКА МІСЬКА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ)
ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРИ
МУНІЦИПАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«КИЇВСЬКА АКАДЕМІЯ МИСТЕЦТВ»
КИЇВСЬКА ДИТЯЧА АКАДЕМІЯ МИСТЕЦТВ
ІМЕНІ М.І. ЧЕМБЕРЖІ

04210, м.Київ-210, просп. Героїв Сталінграда, 10

Факс: (044) 464-73-56 тел.: (044) 410-93-10
E-mail: academy@kam.edu.ua

09.10.2020 № 060/81/10-07/106

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Новоселецької Ірини Едуардівни

на тему: «Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя засобами мистецтва», представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю «012 Дошкільна освіта»

Упродовж 2018-2019 та 2019-2020 навчальних років на базі Київської дитячої Академії мистецтв імені М.І.Чембержі здійснювалась апробація результатів наукового дослідження Новоселецької І.Е. за темою «Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя».

Впровадження у освітній процес експериментальної методики розробленої Новоселецькою І.Е. дало позитивні зміни у підготовці дітей дошкільного віку до навчання в Академії. Експериментальну методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей було використано на дисциплінах загальноосвітнього та мистецького спрямування самою здобувачкою та викладачами відділу організації платних послуг, що працюють у групах розвитку дітей від 4 років. Викладачами було відмічено зростання рівня успішності дітей 5-го року життя та уміння знаходити нестандартні рішення в процесі творчої діяльності, а також мало позитивний відгук на розвиток моральної й естетичної свідомості дошкільників.

Практичне значення одержаних результатів дослідження ми вбачаємо у подальшому використанні методики в роботі з дітьми 5-го року життя на базі Київської дитячої Академії мистецтв імені М.І.Чембержі.

Директор КДАМ ім. М.І.Чембержі

О.М.Бондаренко

Завідувач відділу
організації платних послуг

О.А.Іваненко





**ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ №3 «ІЗУМРУД»
ВІДДІЛУ ОСВІТИ, КУЛЬТУРИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
ВИКОНАВЧОГО КОМІТЕТУ
КАМ'ЯНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

пров. Шевченка, 43, а, м. Кам'янка, Черкаська область, 20800, тел/факс 6-18-03, e-mail izumrud-kam@ukr.net

21.12.2020 №04/01-178

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Новоселецької Ірини Едуардівни

**на тему: «Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя
засобами мистецтва»,**

**представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю «012 Дошкільна освіта»**

Результати дисертаційної роботи були апробовані упродовж 2019-2020 років шляхом впровадження експериментальної методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя засобами мистецтва у освітній процес. Загалом методика отримала позитивну оцінку від педагогів, що практикували її застосування серед дітей 5-го року життя. Ними відмічені значні позитивні зрушення у показниках успішності дошкільників, а також зростання їх естетичних та моральних цінностей. Зважаючи на актуальність проблеми розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку вважаємо, що застосування авторських прийомів, які входять до методики, є доцільними та необхідними у закладах дошкільної освіти на сьогоднішній день.

Методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя доцільно впроваджувати в закладах дошкільної освіти чи у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що підтверджують одержані результати використання методики Новоселецької І. Е. в освітньому процесі груп ЗДО «Ізумруд».



Директор ЗДО

М.М.Тихоглаз

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Новоселецької Ірини Едуардівни

на тему: «Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року
життя засобами мистецтва»
представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за
спеціальністю «012 Дошкільна освіта»
№ 01 від 15.01.2021р.

Упродовж 2018-2019 років результати дисертаційної роботи
Новоселецької І. Е. були апробовані в закладі дошкільної освіти
Приватного підприємства «Країна Дитинства» шляхом впровадження
експериментальної методики розвитку художньо-творчих здібностей дітей
5-го року життя засобами мистецтва у освітній процес.

Експериментальна методика була застосована у роботі з дітьми 5-го
року життя за розділами «Мовлення дитини» та «Дитина у природньому
довкіллі». За результатами впровадження можна стверджувати, що
методика отримала позитивну оцінку від педагогів, що практикували її
застосування, адже вони відмітили позитивні зрушення у показниках
успішності дошкільників, їх когнітивно-комунікативних навичок,
естетичних та моральних цінностей.

Зважаючи на актуальність проблеми розвитку художньо-творчих
здібностей дітей дошкільного віку вважаємо, що застосування авторських
прийомів, які входять до методики, є доцільними та необхідними у закладах
дошкільної освіти чи у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних
закладах, що підтверджують одержані результати використання методики
Новоселецької І. Е. в освітньому процесі дітей 5-го року життя у закладі
дошкільної освіти Приватного підприємства «Країна дитинства».

Директор
ПП «Країна Дитинства»



Т.Мальцева

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Новоселецької Ірини Едуардівни

на тему: «Розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя засобами мистецтва», представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю «012 Дошкільна освіта»
N 01/04-102 від 21.12.2020р.

Упродовж 2020 року на базі Дитячої художньої школи відділу культури Мелітопольської міської ради Запорізької області було впроваджено експериментальну методику розвитку художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя засобами мистецтва. Використання методики в освітньому процесі дало позитивні зрушення у показниках успішності дітей 5-го року життя. Педагогами відмічено зростання когнітивно-комунікативної компетентності дошкільників, розвиток їх моральної та естетичної свідомості, а також перехід від відтворювальної до самостійної художньо-творчої діяльності. Відзначено, що у процесі знайомства дітей 5-го року життя з світовими та сучасними творами мистецтва відбувається не лише творчий розвиток дитини, а й її долучення до цінностей і культури суспільства.

Одержані результати впровадження методики в роботі з дітьми 5-го року життя дають підстави продовжувати застосовувати методику Новоселецької І.Е. у освітньому процесі.

Директор ДХШ ВК ММР ЗО

Викладач вищої категорії

Викладач - методист

21.12.2020 р.



Абдурахманов Р.Д.